



Tesis doctoral

Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid

María Fernández Agüero

Licenciada en Filología Inglesa

Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas

Facultad de Filología

Universidad Nacional de Educación a Distancia

2009

Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología

Descripción de los elementos curriculares en
la enseñanza bilingüe del inglés:
aproximación a la situación en la Comunidad
de Madrid

María Fernández Agüero
Licenciada en Filología Inglesa

Directora: Dra. Beatriz Rodríguez López

*Hay que dejar el camino social alquitranado
porque en él se nos quedan pegadas las pezuñas.
Hay que volar, libres, al sol y al viento,
repartiendo el amor que llevas dentro.*

Roberto Iniesta

AGRADECIMIENTOS

Aún a riesgo de caer en un lugar común, resulta inevitable comenzar diciendo que es muy difícil reconocer en unas pocas líneas el esfuerzo que tantas personas han realizado para hacer posible la presente Tesis. Aún así haré un torpe intento, pero me gustaría que fueran por adelantado mis disculpas hacia aquellos que creyeron estar dentro y se han quedado fuera.

Debo dar las gracias en primer lugar a la directora de esta Tesis, la Dra. Beatriz Rodríguez López. En este tiempo, ha sabido combinar paciencia y empuje a la perfección. El entusiasmo y esfuerzo que pone en su trabajo son una fuente de inspiración para mí. Su sabiduría y disponibilidad han facilitado enormemente mi labor. Su rigor académico y dedicación inspirarán siempre mi desempeño profesional.

Gracias también al personal de los colegios donde pasé tanto tiempo, los CEIPs Julio Pinto Gómez y San Andrés, especialmente a Adriana del Hierro, Luis Miguel Marín, Paul Devlin, Blanca Ansoleaga, Sarah Albrecht, Ana Álvarez y Judy Magnussen, que me dejaron entrar en sus clases. Su valiente ejemplo dejará una huella perdurable en mí. A Pilar Santamaría y Carmen Hernández, directoras de estos Centros, y a Jaime Florit y M^a Jesús García, miembros de sus equipos directivos, que me permitieron acceder a toda la información que les pedí y siempre me recibieron amablemente. La profesionalidad de todos ellos es admirable.

Asimismo, quiero agradecer su colaboración a los maestros que me facilitaron en los cuestionarios información suya de carácter profesional pero también en cierta medida personal, en muchos casos sin conocerme y en todos los casos de forma desinteresada y gratuita, permitiendo que me colara física o virtualmente en sus lugares de trabajo y haciendo un esfuerzo adicional en su ya de por sí complicada labor diaria.

Gracias a los alumnos de los colegios San Andrés y Julio Pinto Gómez, que me aceptaron con esa naturalidad que sólo los niños saben mostrar.

Además debo mi agradecimiento expreso a un buen número de alumnos míos, presentes y pasados. Retomar el contacto con algunos de ellos ha sido sin duda uno de los aspectos más placenteros de esta Tesis. Concretamente mencionaré a Isabel Pérez Conde, Esther García Ibarz, Ángela Melcón, Loli Sobrino, Rebeca Pancorbo, Virginia Escalona, Elisa Fernández González, Marta Chamorro, Rosa Muñoz Agudiez, mis alumnos de Lengua Inglesa II en la Universidad Autónoma... no sabría dónde poner el punto y final a esta lista. Confieso que durante la recogida de datos tuve momentos de desánimo en los que su ayuda generosa y entusiasta me dio el aliento que necesitaba para perseverar.

Debo reconocer especialmente las valiosas aportaciones de Ana Llinares, Margaret Locke, Pilar Ricote, Margarita Pino y Raquel Varela. Es de verdad una suerte haber podido contar con su opinión experta y su consejo.

En estas líneas merecen una mención especial las Bibliotecas de la UAM y de la UNED, particularmente las de las facultades de Educación y Humanidades. A Chema, por su asesoramiento y su talante siempre amable.

También me gustaría dar las gracias a todos los maestros, compañeros y personas con las que he compartido inquietudes sobre la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas en particular. El espíritu de innovación pedagógica que subyace bajo esta investigación, ese afán por dejar atrás el camino social alquitranado para explorar nuevas rutas que espero que se lea entre sus líneas, nace en gran medida de aquellas conversaciones.

Mil gracias a mis compañeros y amigos Pedro González Puelles, Susana Montero, Patricia Arias y a mi hermana Isabel. Ellos me ayudaron con detalles pequeños pero necesarios y con tareas tediosas y complicadas. Buscaron información, me pusieron en contacto con gente, revisaron mi trabajo, me animaron sin descanso, me aguantaron sin queja. Gracias a Sara Galán, Isabel Alonso, Encarna Márquez, Susana Martínez y a mi tía Alicia por echarme una mano cuando se lo pedí. Gracias a Olga y Eduardo por su ayuda con la estadística. Y gracias a Isra por haberme hecho la vida más fácil durante este tiempo.

Gracias a mi familia, mis padres y hermanas, que después de tanto tiempo no han perdido su fe en mí aunque les sobren los motivos.

Y por último, gracias a mis niñas, Isabel y Carmen. Muy a nuestro pesar, los momentos que hemos pasado juntas en los últimos tiempos han disminuido en calidad y cantidad para que yo pudiera acometer este proyecto. Y sin embargo, paradójicamente, si no fuera por ellas nunca lo habría terminado. Su existencia me emociona, me inspira, y me da la fuerza que necesito cada día.

Índices

ÍNDICE GENERAL

Introducción general	25
-----------------------------	-----------

PARTE I: ESTUDIO TEÓRICO

Capítulo 1

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

1. INTRODUCCIÓN	51
2. LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO	57
A. TEORÍAS DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO	59
<i>Piaget y la Teoría Cognoscitiva</i>	60
<i>El Innatismo Chomskiano</i>	60
<i>La hipótesis de Sapir-Whorf</i>	61
<i>Vygotsky y la Escuela Soviética</i>	61
3. LA ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA	63
A. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA	64
<i>La Teoría del Condicionamiento de Skinner</i>	64
<i>La Teoría del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje de Chomsky</i>	66
<i>La Teoría Cognoscitiva de Piaget</i>	69
<i>La Teoría de la Solución de Problemas de Bruner</i>	71
<i>La Teoría de las Influencias Socioculturales de Vygotsky</i>	72
<i>La Gramática Sistémica Funcional de Halliday</i>	73
B. CONDICIONES PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	74
C. LA EVOLUCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	76
<i>Comunicación prelingüística</i>	78
<i>Comienzo de la etapa lingüística: la primera palabra</i>	79

<i>Etapa de las dos palabras o habla telegráfica</i>	80
<i>A partir de los tres años: la producción del verdadero diálogo</i>	83
4. EL CONTRASTE ENTRE LA ADQUISICIÓN DE PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS	85
5. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	91
A. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	92
<i>Krashen y la Teoría de la Monitorización</i>	93
La Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje	93
La Hipótesis del Orden Natural	94
La Hipótesis de la Monitorización	94
La Hipótesis del <i>Input</i>	94
La Hipótesis del Filtro Afectivo	95
<i>Chomsky y la Hipótesis Universal</i>	96
<i>Schumann y el Modelo de Aculturación</i>	97
<i>Cook y el Modelo de Multicompetencia o del Usuario de L2</i>	99
<i>Otras teorías</i>	101
B. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA: FACTORES QUE INTERVIENEN	102
C. COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS	106
6. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	112
A. LOS MÉTODOS CLÁSICOS	116
<i>El Método Gramática-Traducción</i>	116
<i>El Método Directo</i>	117
B. EL ESTRUCTURALISMO	119
<i>El Método Audiolingual</i>	119
<i>El Método Oral</i>	121
C. EL TRIUNFO DE LA COMUNICACIÓN	123
<i>El Enfoque Comunicativo</i>	123
D. MÉTODOS HUMANÍSTICOS	127
<i>Silent Way</i>	127
<i>Suggestopedia</i>	129
<i>Community Language Learning (CLL)</i>	130
<i>Total Physical Response (TPR)</i>	131

<i>Natural Approach</i> _____	132
E. TENDENCIAS ACTUALES _____	135
<i>El Aprendizaje Basado en Tareas</i> _____	136
<i>El Aprendizaje por Proyectos</i> _____	139
<i>Computer Assisted Language Learning (CALL)</i> _____	140
<i>Dogme Teaching</i> _____	142
F. EL ENFOQUE BASADO EN LA ACCIÓN _____	143

Capítulo 2

La enseñanza bilingüe

1. INTRODUCCIÓN _____	149
2. EUROPA Y LA EDAD DE INICIO EN LA LENGUA EXTRANJERA __	156
A. LAS SEGUNDAS LENGUAS Y LA EUROPA PLURILINGÜE _____	156
<i>El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas</i> _____	163
B. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EUROPA _____	165
C. LA SITUACIÓN ACTUAL EN LOS PAÍSES DE LA UE _____	171
D. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN ESPAÑA _____	176
3. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS _____	183
A. LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO _____	188
B. ESTUDIOS COGNITIVOS _____	190
C. EXPLICACIONES AFECTIVAS _____	192
D. CONCLUSIONES _____	194
4. LOS NIÑOS Y LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS _____	197
A. CARACTERÍSTICAS DEL JOVEN APRENDIZ _____	197
B. LA INTRODUCCIÓN DE LA L2 EN EDADES TEMPRANAS _____	204
<i>El juego y el factor lúdico del aprendizaje</i> _____	208
<i>El mundo de la imaginación, la fantasía y la literatura</i> _____	211
<i>El desarrollo de la lectoescritura</i> _____	215
<i>La música y el ritmo en el aula de segundas lenguas</i> _____	221
<i>La organización de la clase y las rutinas</i> _____	226
<i>La evaluación de los progresos del niño</i> _____	231

5. EL BILINGÜISMO Y EL PLURILINGÜISMO	235
A. EL NIÑO BILINGÜE Y SU IDENTIDAD SOCIAL	240
B. LA RELACIÓN ENTRE LAS LENGUAS DEL HABLANTE BILINGÜE	243
C. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA INSTRUCCIÓN FORMAL	247
D. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BILINGÜE: EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS	250
<i>Origen y justificación de AICLE</i>	251
<i>Principios básicos</i>	254
<i>Características de AICLE</i>	256
<i>Implicaciones para la docencia</i>	261
<i>Conclusiones</i>	264

PARTE II: ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Capítulo 3

Diseño de la investigación

1. INTRODUCCIÓN	269
2. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	274
A. LA COMUNIDAD DE MADRID	274
B. ANÁLISIS EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID	276
<i>Breve descripción del Sistema Educativo</i>	276
<i>La situación educativa en la Comunidad</i>	277
<i>El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid</i>	282
<i>El convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council</i>	287
C. ANÁLISIS DE LOS COLEGIOS DE REFERENCIA	292
<i>El CEIP San Andrés</i>	293
La Planificación del centro	296
Estructura organizativa: órganos directivos unipersonales y colegiados	297
El profesorado	299
El personal de orientación y apoyo	300
El alumnado	301
Las familias y su relación con el centro	302

El funcionamiento en el centro del Programa Bilingüe de la Comunidad _____	302
La relación del centro con su entorno _____	304
<i>EL CEIP Julio Pinto Gómez</i> _____	305
Instalaciones del centro _____	306
La planificación del centro _____	308
Estructura organizativa: órganos directivos unipersonales y colegiados _____	309
El profesorado _____	310
El personal de orientación y apoyo _____	311
El alumnado _____	312
Las familias y su relación con el centro _____	312
El funcionamiento en el centro del Convenio entre el Ministerio de Educación y el <i>British Council</i> _____	313
La relación del centro con el entorno _____	314
3. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN _____	316
A. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA _____	319
B. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO _____	329
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA _____	335
5. DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS _____	337
6. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS _	339
A. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO _____	339
B. PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN _____	341
<i>Fase preparatoria</i> _____	342
Fase reflexiva _____	342
Fase de diseño _____	343
<i>Fase de trabajo de campo</i> _____	344
<i>Fase analítica</i> _____	346
<i>Fase informativa</i> _____	349
C. INSTRUMENTOS DE MEDIDA _____	350
<i>Observación directa</i> _____	351
<i>Grabaciones de vídeo</i> _____	353
<i>Análisis de contenido</i> _____	355

<i>Cuestionarios</i> _____	358
<i>Entrevista abierta</i> _____	362

Capítulo 4

Análisis de los resultados

1. INTRODUCCIÓN _____	369
2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO _____	376
A. LOS ALUMNOS _____	376
<i>El CEIP San Andrés</i> _____	376
<i>EL CEIP Julio Pinto Gómez</i> _____	379
B. LOS PROFESORES ESPECIALISTAS _____	379
<i>En los centros de referencia</i> _____	379
<i>En el resto de colegios bilingües</i> _____	380
Datos de identificación _____	381
Situación como docente _____	385
Conocimientos de idiomas _____	388
La organización del programa bilingüe en sus centros _____	391
Éxitos y dificultades en su desempeño docente _____	395
3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS _____	402
A. METAS Y CONTENIDOS _____	403
B. METODOLOGÍA _____	421
C. ACTIVIDADES _____	437
D. RECURSOS _____	451
E. EVALUACIÓN _____	463
4. NEGOCIACIÓN DEL INFORME _____	477

Consideraciones finales

1. CONCLUSIONES _____	485
2. LÍNEAS DE ACTUACIÓN _____	508
Referencias bibliográficas _____	519
Anexos _____	575

ABREVIATURAS

ABT	Aprendizaje Basado en Tareas
Acnee	Alumno con necesidades educativas especiales
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua
AMPA	Asociación de Madres y Padres
ARPANET	<i>Advanced Research Projects Agency Network</i>
BC	<i>British Council</i>
B.O.C.M.	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CAM	Comunidad de Madrid
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
CLL	<i>Community Language Learning</i>
CPH	<i>Critical Period Hypothesis</i>
CTIF	Centro Territorial de Información y Formación
DAT	Dirección de Área Territorial
E.G.B.	Educación General Básica
ELAC	Enseñanza de una Lengua Asistida por Ordenador
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica
E.O.I.	Escuela Oficial de Idiomas
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
FLINT	<i>Foreign Language Interaction</i>
FLL	<i>Foreign Language Learning</i>
ICATN	Informante clave del Área Territorial Norte
ICBC	Informante clave del <i>British Council</i>
ICEA	Informante clave experto en AICLE
INE	Instituto Nacional de Estadística
IRF	<i>Initiation-Response-Feedback</i>
LAD	<i>Language Acquisition Device</i>
LASS	<i>Language Acquisition Support System</i>
LEX	Lengua Extranjera
L.G.E.	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOPEG	Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes

L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MCR-CAM	Maestro del Centro de Referencia CAM
MCR-BC	Maestro del Centro de Referencia <i>British Council</i>
M.E.C.	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MECR	Marco Europeo Común de Referencia
MLU	<i>Mean Length Unit</i>
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIME1	Opiniones sobre el Informe de Maestro Especialista 1
OIME2	Opiniones sobre el Informe de Maestro Especialista 2
OID1	Opiniones sobre el Informe de Director 1
OID2	Opiniones sobre el Informe de Director 2
OIIC	Opiniones sobre el Informe de Informante Clave
PIB	Producto Interior Bruto
SLA	<i>Second Language Acquisition</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TPR	<i>Total Physical Response</i>
UE	Unión Europea
UG	<i>Universal Grammar</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation</i>
ZPD	<i>Zone of Proximal Development</i>

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1.1	Adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras _____	89
Figura 1.2	Competencias generales _____	107
Figura 1.3	Competencias sociolingüísticas y pragmáticas _____	108
Tabla 1.1	Métodos clásicos _____	119
Tabla 1.2	Estructuralismo _____	122
Tabla 1.3	El triunfo de la comunicación _____	127
Tabla 1.4	Métodos humanísticos _____	134
Tabla 1.5	Tendencias actuales _____	143
Tabla 2.1	El desarrollo del niño de 3 a 9 años _____	200
Tabla 2.2	Características de AICLE _____	260
Tabla 3.1	Colegios que pertenecen al Programa de Colegios Bilingües de la CAM desde 2004 _____	282
Tabla 3.2	Colegios de la CAM pertenecientes al convenio entre el Ministerio de Educación y el <i>British Council</i> _____	288
Tabla 3.3	Resumen de las posibilidades de la investigación cualitativa _____	320
Tabla 3.4	Criterios y estrategias de la metodología cualitativa _____	325
Tabla 3.5	Ventajas, inconvenientes y usos del vídeo _____	354
Tabla 3.6	Guía para la construcción del cuestionario _____	361
Tabla 4.1	Área Territorial a la que pertenecen los profesores encuestados _____	382
Tabla 4.2	Edad y antigüedad como docente _____	382
Tabla 4.3a	Titulación académica _____	383
Tabla 4.3b	Otras titulaciones académicas _____	384
Tabla 4.4	Horas de inglés que imparte cada maestro a la semana _____	386
Tabla 4.5a	Perfiles docentes en colegios del programa de la Consejería de Educación _____	387
Tabla 4.5b	Otros tipos de perfil docente (Programa de la Consejería) _____	388
Tabla 4.6	Tiempo pasado en país angloparlante _____	391
Tabla 4.7	Sesiones en lengua inglesa a la semana en primer ciclo _____	392
Tabla 4.8	Áreas impartidas en inglés en el primer ciclo _____	394
Tabla 4.9	Percepción de la propia preparación para impartir clases en inglés en primer ciclo de Primaria _____	396
Gráfica 4.1	Relación entre grado de preparación y conocimientos que el docente cree que debe ampliar _____	397
Tabla 4.10	Relación entre uso y dominio del inglés y aspectos del inglés a mejorar _____	398

Tabla 4.11	Grado de coordinación con otros docentes _____	399
Tabla 4.12	Relación entre coordinación con otros docentes y grado de satisfacción con el proyecto bilingüe en el que participa _____	401
Tabla 4.13	Bases para el diseño de objetivos y contenidos _____	405
Gráfica 4.2	Contenidos trabajados con más frecuencia por los profesores cuyo objetivo prioritario es desarrollar el interés de sus alumnos por el inglés _____	407
Gráfica 4.3	Competencias lingüísticas que trabajan los profesores cuyo objetivo prioritario es desarrollar el interés de sus alumnos por el inglés _____	408
Gráfica 4.4	Destrezas puestas en práctica por los profesores que dicen que en sus clases hacen trabajo oral al menos el 80% del tiempo _____	432
Figura 4.1	Ejemplo de programación en Educación artística _____	443
Tabla 4.14	Apariencia del aula donde imparten más clases los maestros encuestados _____	454
Gráfica 4.5	Uso de material visual por parte de docentes que no manejan libro de texto _____	455
Tabla 4.15	Frecuencia de uso de recursos tecnológicos _____	459
Gráfica 4.6	Frecuencia de uso de material de audio y vídeo _____	460
Gráfica 4.7	Frecuencia de uso de las TIC por los profesores con mejor equipamiento _____	461
Gráfica 4.8	Equipamiento de los maestros que usan <i>Computer Assisted Language Learning</i> _____	462

Introducción general

La investigación científica en educación es una tarea complicada aunque irrenunciable: el camino hacia el conocimiento está literalmente sembrado de obstáculos a veces insalvables pero en la meta aguardan valiosas recompensas a las que debemos aspirar.

Investigar en educación resulta especialmente complicado porque la educación es, al mismo tiempo, campo de estudio y de práctica. Como campo de estudio o área de investigación, proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de la práctica educativa, que es rica y variada: abarca los muchos factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje, desde el desarrollo del currículo hasta las relaciones con la administración pasando por la formación de los docentes y un largo etcétera.

La compleja realidad que estamos mostrando persigue, no obstante, un objetivo simple y claro: formar individuos, generalmente niños¹ y adolescentes, en la adquisición de unos conocimientos, destrezas, hábitos o actitudes que les permitan conducirse más feliz y hábilmente por la vida. Nada más y nada menos. Y precisamente por esto último merece tanto la pena investigar en educación: los frutos del estudio estarán orientados a la consecución de semejante objetivo, tan benévolo como ambicioso, tan necesario como difícil.

En este momento la investigación en educación presenta, además, un valor añadido: por desgracia, muchos grupos sociales caen actualmente en el error de desatender y desprestigiar a los agentes educativos, las políticas educativas no siempre priorizan la calidad sino la inmediatez, los docentes se lamentan a menudo de no poder desarrollar su trabajo en condiciones aceptables. La percepción que en nuestro contexto se tiene de lo que significa educar parece a veces desdibujada y poco lúcida. Pues bien, la ciencia podría

¹ En estas páginas se tratará de utilizar un lenguaje no sexista ni discriminatorio. No obstante, con frecuencia se emplearán términos genéricos en masculino a fin de no resultar reiterativos y no dificultar la lectura. En las citas textuales de los diferentes autores respetaremos en todo caso el lenguaje utilizado por ellos.

ayudar a dotar a la educación del soporte sólido que aún le falta. En palabras de Cohen y Manion (2002: 74),

...el valor particular de la investigación científica en la educación es tal que capacitará a los educadores para desarrollar la clase de conocimientos sólida que caracteriza a otras profesiones y disciplinas, y que le asegurará a la educación una madurez y sentido de progreso del que carece en el presente.

A pesar de las dificultades, con el tiempo la investigación en educación se ha ido configurando como un ámbito de estudio interdisciplinar tomando prestados conceptos y teorías de otras áreas:

La psicología, sobre todo la medición, ha dominado la investigación educativa tradicionalmente y continúa ejerciendo una fuerte influencia. Los investigadores también valoran otras metodologías como los estudios sociológicos, la observación participante de la antropología, la investigación histórica y el análisis político (McMillan y Schumacher, 2005: 27).

Sin duda, esta condición interdisciplinar de la investigación educativa, donde lo habitual es que las diversas metodologías se valoren y empleen en función de su utilidad potencial, enriquece y amplía el conocimiento alcanzado.

Con estas herramientas, el investigador indaga en instituciones y programas educativos persiguiendo una finalidad específica. A este respecto, McMillan y Schumacher (2005) proponen un listado de finalidades o usos de la investigación educativa, de entre los que seleccionamos los siguientes:

- *Adquirir una perspectiva nueva o diferente sobre la educación o sobre un proceso educativo que genere ideas sobre cómo abordar un problema práctico.*
- *Utilizar los resultados de la investigación para ayudar en la toma de decisiones y en la elaboración de políticas educativas, así como para justificar decisiones adoptadas entre varias alternativas. [...]*
- *Ser capaz de seleccionar, a partir de una revisión bibliográfica, aquellos programas que tengan una mayor probabilidad de producir los efectos deseados.*
- *Determinar la siguiente fase del desarrollo de un programa basándose en un informe de evaluación. [...]*
- *Identificar necesidades instructivas o educativas de manera sistemática en vez de hacerlo de forma intuitiva.*
- *Poner a prueba un supuesto o una hipótesis deducida de una teoría o de una propuesta que se traduzca en un conocimiento más fiable y en implicaciones para la práctica educativa (p. 30ff.).*

Dentro del marco de la investigación social educativa, el presente estudio está de un modo u otro encaminado en todas estas direcciones, pues contribuirá al conocimiento de la realidad de la siguiente manera: pretendemos adquirir una perspectiva fundamentada sobre un fenómeno educativo con el fin de identificar sus puntos fuertes y necesidades, y plantear hipótesis que a su vez conduzcan a generar más conocimiento e investigación. Los resultados podrían asistir en la selección y diseño de otros programas, en la determinación de los siguientes pasos a dar, incluso en la toma de decisiones en materia de política educativa.

En concreto describiremos cómo se está realizando la implantación de algunos de los proyectos educativos con más impacto reciente en nuestra región: la puesta en marcha y la progresión de los dos principales programas de colegios públicos de la Comunidad de Madrid que siguen un modelo de educación bilingüe en español e inglés.

Sobre ellos muy brevemente explicaremos ahora lo siguiente:

- El más reciente es el Programa Bilingüe impulsado por la Consejería de Educación de la Comunidad, que se puso en marcha en el curso 2004-2005 en 26 centros públicos y en la actualidad está funcionando en unos 200 colegios. La implantación de este programa se ha hecho progresivamente desde 1º de Primaria, de forma que los colegios pioneros son bilingües hasta 6º de Primaria en el curso 2009-2010.
- El segundo proyecto es el que deriva del convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* firmado en 1996, según el cual una serie de colegios públicos repartidos por todo el Estado organizan su enseñanza en inglés y en español desde Educación Infantil. Hace ya unos años, se incorporaron a la iniciativa los institutos de referencia de estos centros y se han sumado después algunos colegios más, con los que el programa llega a 114 centros, 15 de ellos en la Comunidad de Madrid.

Los niños de estos colegios son en su mayoría hablantes de español como lengua materna o L1 que están aprendiendo inglés como L2² allí, y no fueron

² L1 se refiere a la lengua materna o primera lengua y L2 se refiere a la segunda lengua o a la lengua extranjera. En general emplearemos el término “primera lengua” o L1 indistintamente como sinónimos de lengua materna, en contraste con todas las demás lenguas del hablante, que llamaremos “segundas lenguas” o L2.

preseleccionados para su inclusión en los programas, sino que participan en ellos por el sólo hecho de asistir a sus respectivos colegios que, al estar sostenidos con fondos públicos, los han admitido en función de criterios objetivos del tipo de: cercanía de su lugar de residencia al centro, nivel socioeconómico de la familia, otros hermanos matriculados, etc. Nuestro estudio se detendrá particularmente en los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, que tienen entre 6 y 8 años.

Como tendremos oportunidad de ver más adelante, enseñar a niños es una empresa interesante porque, independientemente de la materia que les ocupe, ellos están aprendiendo con especial entusiasmo cómo funciona el mundo a todos los niveles. Además, en términos evolutivos son un grupo de alumnos que podríamos definir de cualquier manera menos como homogéneo: cada niño está pasando a diferente ritmo por las etapas de su desarrollo cognitivo, motor, emocional y social.

En cuanto a su desarrollo lingüístico, sobre todo los niños más pequeños se encuentran aún en proceso de adquirir su lengua materna, por lo que introducirles a su edad en el manejo de una segunda supone simultanear el aprendizaje de ambas³. Esta coincidencia puede plantear ventajas, como que los patrones de la L1 no estén todavía suficientemente asentados como para interferir en los de la L2, pero también desventajas, por ejemplo que por su inmadurez lingüística los niños carezcan del metalenguaje con el que abordar determinados aprendizajes. Y al igual que en otros ámbitos, su comportamiento hacia la segunda lengua suele diferir de uno a otro:

Depending on the age, young second language learners have begun to develop cognitive maturity and metalinguistic awareness. They will still have to go in these areas, as well as in the area of world knowledge, before they reach the levels already attained by adults and adolescents. Even very young (pre-school) children differ in their nervousness when faced with speaking a language they do not know well. Some children happily chatter away in their new language; others prefer to listen and participate silently in social interaction with their peers (Lightbown y Spada, 1993: 23).

Además, estamos partiendo de la situación tipo del niño que está empezando a dominar su L1, única lengua predominante en su entorno, y está

³ En este trabajo utilizaremos los términos “adquisición” y “aprendizaje” indistintamente, en la línea de la mayoría de publicaciones en el área de estudio (Larsen-Freeman y Long, 1994; Mitchell y Myles, 1998; Brown, 2000; Cook, 2001a; Gass y Selinker, 2001; Brewster y otros, 2002; Singleton, 2004 entre otros).

aprendiendo su primera L2 al mismo tiempo. Sin embargo, sería ingenuo suponer que el escenario "hablante de una L1 que aprende sólo una L2, los límites entre ambas perfectamente definidos", es si quiera el más frecuente. Cada vez resulta más fácil imaginar combinaciones varias de factores lingüísticos como la de los niños de parejas mixtas con dos lenguas maternas, los niños inmigrantes que usan una lengua con sus padres y otra con sus hermanos y amigos, los que viven en comunidades bilingües, los que aprenden una L2 en el colegio y otra en una academia o escuela de idiomas, etc. Las posibilidades son múltiples, sus implicaciones y ramificaciones también; y la particular situación lingüística de cada niño ejercerá evidente influencia sobre las decisiones pedagógicas a adoptar por su profesor de lenguas.

En cualquier caso, sea cual sea dicha situación lingüística, en circunstancias normales aprender lenguas ayudará al niño a desenvolverse cómodamente en su comunidad y más allá de sus límites; a comprenderse mejor a sí mismo y ser más consciente de su identidad y de su cultura; a conocer y respetar a los demás; a desarrollar su autoestima y su confianza en las relaciones interpersonales.

Habida cuenta de las peculiaridades evolutivas y lingüísticas de la población infantil que hemos expuesto, será importante prestar cuidadosa atención al diseño metodológico de las clases de idiomas con jóvenes aprendices con el fin de que se ajusten a las necesidades individuales de cada niño y le ayuden a aprender a pesar del contexto heterogéneo que le rodea.

Al respecto de la metodología de segundas lenguas cabe decir que en las últimas décadas se han descrito multitud de métodos para enseñarlas, de entre los cuales a modo de introducción seleccionamos aquí el Método Natural de Sauveur (1874), que años más tarde sería el punto de partida del que se serviría Berlitz para desarrollar su Método Directo; el Método Oral de Palmer (1917) y el Método Audiolingual, ambos estructuralistas; el Enfoque Comunicativo (Hymes, 1971) y las metodologías humanísticas que de él se derivaron hacia los años 70: *Silent Way* (Gattegno, 1978), *Community Language Learning* (Curran, 1976), *Total Physical Response* (Asher, 1977), *Suggestopedia* (Lozanov, 1978) y *Natural Approach* (Krashen y Terrell, 1983); y por último, corrientes más recientes que parecen ir poco a poco imponiéndose y quizás se conviertan o se estén convirtiendo en métodos por derecho propio

como el Enfoque por Tareas, el Enfoque por Proyectos, *Computer Assisted Language Learning*, *Dogme Teaching* y el novedoso Enfoque Basado en la Acción presentado en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

Algunas de estas aproximaciones están más relacionadas que otras con la enseñanza a niños: el método *Total Physical Response* o Respuesta Física Total, basado en la respuesta física a mandatos, resulta especialmente apto para la dinámica de las clases con estas edades. Otras son más o menos adecuadas según los materiales empleados, como por ejemplo *Computer Assisted Language Learning*. Un último grupo de ellas requeriría sustanciales adaptaciones para su uso con niños, como *Community Language Learning*, concebido en realidad para un público adulto.

Elaborada sobre todo a partir de las aportaciones de la lingüística aplicada y de la teoría educativa, la metodología específica de segundas lenguas para edades tempranas contempla una serie de aspectos tales como el estudio de las características de los niños, la selección y organización de contenidos y estrategias metodológicas, la gestión de espacios y recursos. Tal y como veremos, esta metodología debe tender a centrarse en las habilidades naturales de los niños y fomentar actividades que hagan un uso natural y auténtico de la lengua, prestando atención tanto a los objetivos conceptuales como a los actitudinales (Halliwell, 1993: 9).

En contextos de enseñanza bilingüe como el que nos ocupa, la metodología de lenguas debe pulirse y redefinirse para contemplar la particular circunstancia de que, aparte de las clases de L2 impartidas en su espacio correspondiente del horario, están aquellas asignaturas de contenido que emplean la L2 como herramienta de comunicación o lengua vehicular, como por ejemplo la historia o la biología. Para ellas existe una variante metodológica bastante reciente conocida como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua o por su acrónimo AICLE, que se caracteriza por orientarse hacia el aprendizaje de la lengua y del contenido no lingüístico a la vez.

Con origen en los programas de inmersión lingüística de Canadá de los años 60, en Europa esta metodología se ha hecho muy popular en las dos últimas décadas como respuesta a una importante demanda por formar ciudadanos competentes en varias lenguas, entre las cuales se encuentra

invariablemente el inglés. En efecto, la documentación oficial muestra que la mayoría de países europeos ofertan AICLE en alguna de sus variantes: es común desde Polonia hasta España; está presente en todos los colegios de Luxemburgo y Malta.

Seguramente el éxito de AICLE radica en que permite aumentar el tiempo de exposición a la L2 sin añadir tiempo curricular adicional para ella. Pero también es cierto que impone fuertes exigencias sobre todos los implicados, desde los docentes, que deben estar adecuadamente preparados en una metodología por otra parte muy novedosa, hasta las instituciones educativas, responsables de dotar de recursos materiales y humanos nunca ilimitados, pasando por supuesto por los propios alumnos, que comienzan su instrucción en las asignaturas de contenido sin poseer los conocimientos lingüísticos necesarios para superarlas.

AICLE es una metodología incipiente muy prometedora, sobre la que muchos han depositado la esperanza de que solucione las patentes deficiencias en formación en segundas lenguas que aún existen en Europa. Por eso, más que con ningún otro método más asentado, su implantación debe ser acometida con prudencia y sus resultados evaluados con las debidas reservas.

En esta línea, al respecto de la implantación de nuevos programas educativos relacionados con la enseñanza de idiomas a niños –en concreto de inglés–, Brewster y sus colegas (2002) defienden, junto con una correcta planificación y una adecuada provisión de recursos, la necesidad de evaluar sus resultados:

*Where a policy of teaching English to Young Learners (EYL) is introduced, several conditions need to be met. This is vital both for the teachers involved and for the pupils entrusted to their care. The first condition is that it should be properly planned, ideally taking into account the experiences of other countries which have succeeded. [...] Second, governments and private institutions must ensure that adequate resources are provided to ensure optimal conditions so that the 'younger equals better' slogan can be turned into successful reality. This provision includes not only materials resources, appropriate coursebooks and other classroom aids, but also appropriately trained teacher educators and teachers. **Third, an evaluation of the learning outcomes after a set period is also essential since these are ultimately expected to provide information on the validity***

of the teaching, and the cost effectiveness of the national spending involved⁴ (p. 4).

Estos autores continúan diciendo que identifican, posiblemente a resultas de dichas evaluaciones, una serie de cuestiones por resolver en los países que han introducido ya la enseñanza de segundas lenguas en Educación Primaria, incluyendo:

- Las ventajas y desventajas de la iniciación temprana;
- La edad óptima de inicio en la segunda lengua;
- Qué docentes deben encargarse de las clases y qué tipo de preparación necesitan;
- Quiénes serán los preparadores de aquellos docentes;
- Qué metodología específica se puede concebir para ajustarse a la edad, habilidades y situación socioeconómica de los alumnos;
- Hasta qué punto debemos integrar la enseñanza de idiomas en el currículo;
- Qué tiene de beneficioso desarrollar la *conciencia* lingüística además de la competencia lingüística;
- Cómo se puede dar continuidad en la transición de Primaria a Secundaria;
- Cuáles son los mejores métodos de evaluación (Brewster y otros, 2002: 11).

En la presente investigación trataremos de dar respuesta a estas cuestiones en relación con la metodología AICLE. De hecho, podría decirse que una de nuestras motivaciones principales es describir cómo se está desarrollando esta metodología en nuestro contexto ateniéndose a estos factores y similares para poder así colaborar a su adecuada evaluación y contribuir a su generalización si, como parece, se justifica su razón de ser.

Otra de las razones que motivan este estudio es querer aclarar cuál es la coyuntura actual en política educativa y lingüística desde dos perspectivas principales: una perspectiva local concerniente a nuestra región y otra más amplia que abarca las distintas comunidades europeas y sus lenguas.

Desde nuestro punto de vista el contexto socioeducativo que vivimos es confuso, en parte debido a la trayectoria reciente de nuestra legislación estatal

⁴ En negrita, añadido por la autora.

en materia de educación. Como muestra, vaya por delante un dato: en los últimos veinte años hemos presenciado la aprobación de nada menos que tres leyes orgánicas de educación, y entre la segunda y la tercera ley han mediado solamente cuatro años.

A principios de los años 90, la Ley Orgánica 1/1990, del tres de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso una reforma a fondo de la estructura del sistema educativo existente para todos los niveles no universitarios, destacando entre sus muchos cambios, su énfasis por apoyar la enseñanza de las lenguas extranjeras⁵ en los colegios. A grandes rasgos, podría resumirse que la LOGSE estableció los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo no universitario, así como la proporción curricular entre las enseñanzas mínimas y las que podían contemplar la correspondiente Administración Educativa de cada Comunidad Autónoma.

En lo que respecta a las segundas lenguas, anteriormente la Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 había establecido que la enseñanza de la lengua extranjera se iniciase a los diez años, en 5º de E.G.B.⁶, y le dedicaba tres horas semanales. Pues bien, con la LOGSE el aprendizaje de una segunda lengua se estableció con carácter obligatorio a partir del segundo ciclo de Educación Primaria, dentro de las enseñanzas de régimen general, con lo que se anticipó la edad de inicio de su aprendizaje a los ocho años y se aumentó en una hora su dedicación semanal.

Sin embargo, desde una perspectiva estrictamente educativa, ya por entonces se daba el criterio contrastado de la conveniencia de iniciar este aprendizaje en edades aún más tempranas:

Young children have a greater facility for understanding and imitating what they hear than adolescents, not to mention adults. They are less distanced from the golden age when they acquired their mother tongue naturally. It seems a reasonable strategy to try to take advantage of such favourable circumstances (Brewster y Ellis, 1992: 24).

Probablemente por ello los cambios legislativos no se quedaron ahí: a la LOGSE le siguió en 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que ya en su exposición de motivos defiende la necesidad de comunicarse en

⁵ Empleamos aquí la expresión “lengua extranjera” porque esa es la expresión utilizada generalmente en la legislación. No obstante, para nosotros “segunda lengua” y “lengua extranjera” son términos intercambiables.

⁶ Equivalente a Educación General Básica.

otras lenguas aparte de la propia para conseguir una integración plena en Europa. Consecuentemente, sitúa la edad de inicio en la segunda lengua a los seis años y anima a las diferentes Comunidades Autónomas a promover "*la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente el último año*" (Capítulo III sobre la Educación Infantil, artículo 11, apartado 3).

Finalmente la LOGSE y la LOCE han sido ya derogadas por la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, que actualmente es la norma básica de ordenación general del sistema educativo español en sus niveles no universitarios. En esta ley se establece que uno de los fines de nuestro sistema educativo debe ser capacitar a los alumnos para comunicarse en castellano, en la lengua cooficial de la región –de ser ésta bilingüe– y en una o más lenguas extranjeras, y sigue insistiendo en animar a las Administraciones a introducir la enseñanza de la primera L2 en Educación Infantil.

Es patente que esta sucesión de leyes muestra, eso sí, una tendencia unánime: buscan potenciar la enseñanza de segundas lenguas, manteniendo un compromiso con los objetivos educativos para la enseñanza de lenguas que plantea la Unión Europea a través de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

Desde las instituciones europeas se viene manifestando desde hace ya décadas que el reconocimiento de la pluralidad de lenguas europeas y del plurilingüismo real o potencial de todos sus ciudadanos es condición necesaria para la creatividad y el desarrollo colectivos. Efectivamente, un componente importante del progreso de Europa tiene que ver con aceptar su pluralidad de identidades culturales y lingüísticas, y facilitar el intercambio de opiniones. Y esta tolerancia lingüística tan deseable pasa por permitir que los ciudadanos de sus países miembros alcancen competencia lingüística en varias de sus lenguas.

No obstante, según el Tratado de la Unión, la Unión Europea tiene la responsabilidad de apoyar, completar y desarrollar las políticas educativas de sus estados miembros pero también mantiene que éstos tienen plenas competencias en educación y formación profesional. Como consecuencia, se podría decir que se dan tantas variedades de situaciones lingüísticas y educativas como estados nacionales.

En los países nórdicos, por ejemplo, la segunda lengua es un área curricular de la Educación Primaria desde hace cuatro o cinco décadas, mientras que en Irlanda no es obligatoria si quiera en la actualidad. El 66% de los irlandeses, por cierto, son hablantes monolingües de inglés pero en Luxemburgo, desde principios de los 80 los escolares aprenden tres lenguas obligatorias: inglés, francés y alemán. El alemán es más popular en Holanda, países nórdicos, Centroeuropa y Europa del Este; en el sur de Europa, antes que el alemán predomina el francés. El panorama lingüístico europeo es, como decimos, variado y complejo.

Volviendo a la política educativa local, en la Comunidad de Madrid las iniciativas apuntan también en la dirección de fomentar la enseñanza de segundas lenguas. Sólo en los últimos cinco años, en la región hemos pasado de una decena a casi doscientos colegios públicos bilingües español-inglés⁷.

Por este motivo, sin pretender cuestionar ni desde luego desmerecer las medidas adoptadas, creemos necesario reflexionar sobre la rápida –podríamos decir casi urgente– implementación de este modelo de enseñanza, que debería estar produciéndose de forma ordenada y controlada para evitar la generalización de malas prácticas.

Asimismo, en nuestro contexto educativo, político y legislativo, la emergente metodología AICLE plantea una serie de retos, entre los que destacan:

- Gran parte del peso de sacar un programa de AICLE adelante recae sobre maestros y profesores, cuya disposición es prácticamente lo que sostiene el sistema.
- Los maestros de Primaria suelen poseer un buen conocimiento global de las diferentes áreas curriculares y una sólida base en didáctica, pero pueden no tener la competencia comunicativa suficiente para enseñar contenido en la L2.
- Los profesores de Secundaria son especialistas en el contenido de las áreas que imparten pero no han seguido una amplia formación en metodología y didáctica, que tienden a conseguir con la práctica.

⁷ En el curso 2003-2004 eran bilingües 10 centros públicos y son 190 en el curso 2008-2009, fecha de finalización del trabajo de campo de este estudio.

- Los procedimientos articulados para la formación lingüística y pedagógica de maestros y profesores pueden estar yendo por detrás de la implantación de una metodología que aún no conocerán bien y que impone exigencias lingüísticas importantes.

El profesorado tiene, pues, una compleja situación que afrontar, situación que nos consta que asume valientemente. Este trabajo pretende por ello reconocer su labor y ayudarles en su desempeño profesional.

Otra de las premisas que condiciona el planteamiento de esta investigación es una concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos íntimamente unidos. Por ello, para contribuir al área de conocimiento de la *enseñanza* de segundas lenguas y en definitiva, colaborar en el desarrollo de metodologías efectivas, hemos prestado especial atención a la teoría sobre el *aprendizaje* de segundas lenguas.

La investigación sobre la enseñanza de una L2 implica un profundo conocimiento de cómo aprende el alumno esa lengua por la siguiente razón: *“Unless we know for certain that the teacher’s scheme of things really does match the learner’s way of going about things, we cannot be sure that the teaching content will contribute directly to language learning”* (Ellis, 1985: 1).

Cada vez que el profesor toma una decisión pedagógica, está, de hecho, haciendo suposiciones sobre cómo aprenden sus alumnos. Igualmente, una visión de la pedagogía centrada en el alumno permite al profesor examinar críticamente la selección de sus principios de enseñanza y la organización de los procedimientos metodológicos que ha decidido emplear. Por eso, el estudio de la adquisición de lenguas proporciona al maestro un cuerpo de conocimiento que puede usar para evaluar sus prácticas pedagógicas.

No resulta fácil determinar la fecha exacta cuando se estableció por primera vez la adquisición de segundas lenguas como campo de investigación, pero definitivamente sabemos sus inicios son bastante recientes, tal y como afirma Ellis (1997: 3):

The systematic study of how people acquire a second language (often referred to as an L2) is a fairly recent phenomenon, belonging to the second half of the twentieth century. Its emergence at this time is perhaps no accident. This has been a time of the 'global village' and the 'World Wide Web', when communication between people has expanded way beyond their local speech communities. [...] At such a time, there is an obvious need to discover more about how second languages are learned.

En cualquier caso, desde finales de los años 1960, cuando se publicaron los primeros estudios sobre estudiantes de lenguas extranjeras (por ejemplo Corder, 1967; Raven, 1968), la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se ha desarrollado exponencialmente. Aquellos primeros trabajos se centraban en las propiedades lingüísticas de la lengua extranjera –en particular en su gramática– y tenían una orientación psicolingüística; los estudios posteriores, sin embargo, se han ocupado también de los aspectos pragmáticos de la L2 y han ido adoptando cada vez más una perspectiva sociolingüística.

En estas páginas abordaremos pues las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas y los estudios que las avalan. Con estas explicaciones, el presente estudio podrá ayudar a los profesores de dos maneras: primero, les permitirá elaborar y examinar críticamente suposiciones sobre el aprendizaje explícito para poder así desarrollar sus propias ideas sobre cómo adquieren sus alumnos la segunda lengua. Segundo, les proporcionará información que pueden usar cuando tomen decisiones pedagógicas futuras.

Estrictamente hablando, la adquisición de la segunda lengua al tiempo que la primera, es decir, la adquisición de dos lenguas simultáneamente –situación en la que, como decíamos antes, se encuentran muchos niños– convierte al hablante en bilingüe. Y si adquiere más de dos lenguas, estamos ante un hablante plurilingüe, que no multilingüe.

El conocido término “multilingüismo” se refiere simplemente al conocimiento de más de dos lenguas. En cambio, el concepto de “plurilingüismo” postula la existencia de una única competencia comunicativa para todas las lenguas que conocemos, que es la competencia que nos permite tomar parte en la interacción intercultural. Cuantas más lenguas conozcamos, más compleja será esta competencia y mayores nuestros recursos. Y bajo este prisma, por *conocer* una lengua no queremos decir *tener dominio de ella*: la competencia plurilingüe se construye a partir de nuestro contacto –intenso o breve, hablado o escrito, personal o profesional, etc.– con las distintas lenguas

y culturas que nos circundan. Así, desarrollamos nuestro conocimiento de cómo funcionan, establecemos vínculos entre ellas y nos relacionamos con sus hablantes o miembros.

Anteriormente hemos comentado que desde hace décadas –Beacco y Byram (2007) se remontan a la Convención Cultural Europea de 1954–, la Unión Europea persigue el plurilingüismo como objetivo educacional prioritario. Ahora añadiremos que la consecución de un plurilingüismo real es así de importante porque, en verdad, probablemente sea esta la característica que consiga conferir a la Europa multicultural y multilingüe de hoy la tan ansiada identidad europea, independientemente de la lengua materna que hablen sus ciudadanos: “*Europe could be identified, not by the languages spoken there, whether or not they are indigenous languages, but by adherence to principles that define a common relationship with languages*” (Beacco y Byram, 2007: 32ff.).

La búsqueda del plurilingüismo en Europa se ha vuelto mucho más explícita en los últimos tiempos por tres motivos que apunta Little (2006: 176ff.):

- Cada vez se concede más importancia a las lenguas regionales y minoritarias, que han visto mejorar su estatus con respecto a las mayoritarias;
- La creciente tasa de inmigración ha provocado un impacto significativo en el perfil lingüístico de la mayoría de los países de Europa occidental, que no eran hasta ahora políglotas.
- La identificación del plurilingüismo como objetivo educacional se puede interpretar como una reacción a la predominancia del inglés como segunda lengua en casi todas las aulas de Europa –a excepción, lógicamente, de Irlanda y Gran Bretaña.

Recientemente, el fomento del plurilingüismo ha recibido un fuerte impulso con la ya mencionada publicación del *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), al que de ahora en adelante nos referiremos como el MEQR.

El MEQR es un detallado estado de la cuestión del proceso de aprendizaje de lenguas diseñado por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa –responsable también del Nivel del Umbral (Van Ek, 1975)– a raíz de

las recomendaciones del Comité de Ministros de la Unión Europea, organismo compuesto de los Ministros de Asuntos Exteriores de todos sus estados miembros.

Concebido para influir en la planificación de programas, en la emisión de títulos y certificados y en el autoaprendizaje, este documento contiene (1) una descripción de los elementos involucrados en el aprendizaje de lenguas y (2) una exhaustiva división de la competencia lingüística en niveles de referencia. Sus rasgos principales son:

- Su firme apoyo al concepto de plurilingüismo;
- Un afán por alcanzar la homogeneidad y la transparencia que permitirán la comparación de niveles de competencia entre las distintas lenguas europeas;
- La promoción del aprendizaje autónomo;
- Una concepción amplia de la competencia comunicativa que va más allá de la dimensión lingüística para contemplar el contexto: los diferentes puntos de partida, ritmos, motivaciones y necesidades del estudiante.

En este estudio tendremos oportunidad de explicar que el MECR adopta un enfoque basado en la acción hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas porque percibe a los usuarios de lenguas primordialmente como miembros de una sociedad que tienen que ejecutar tareas no exclusivamente relacionadas con la lengua. Creemos que dicho enfoque es uno de los aspectos más relevantes de este documento, que nos permite establecer un paralelismo con nuestro contexto: en la metodología AICLE, las tareas que se plantean tienen tanto una finalidad lingüística como un objetivo relacionado con la adquisición de contenidos no lingüísticos.

El MECR constituye un documento de referencia actualizado y fiable, que parece gozar del crédito de docentes, pedagogos y profesionales involucrados en la enseñanza de segundas lenguas y ha sido ya traducido a 33 lenguas, desde el eslovaco al ucraniano, pasando por el esperanto, el euskera, el armenio, el árabe. Con todo, su difusión y aplicación es aún incipiente: cuatro años después de su publicación el proyecto CEFTrain de la Universidad de Helsinki reveló que, de 500 profesores encuestados en España, el 40% ni

habían oído hablar de él y el 50% declaraban que no se usaba en educación. Aún así, coincidimos con Figueras (2005) en opinar que

...a pesar de las críticas, y aunque parezca paradójico, a cuatro años de su publicación, el balance sobre el MECR puede considerarse positivo; su existencia misma debe considerarse un éxito. Por primera vez existe un documento que permite ir más allá de descripciones generales sobre niveles de dominio de la lengua [...] y consensuar enfoques y referencias a niveles comunes (p. 8).

Como estudio descriptivo de los componentes implicados en el aprendizaje de idiomas, y como instrumento de ayuda a la planificación de programas de enseñanza, encontramos que el MECR es un documento de referencia imprescindible en esta investigación, por cuanto puede auxiliar en la identificación de los diferentes elementos curriculares presentes en nuestro contexto educativo. Además, esa concepción del hablante como usuario de lenguas que impregna su texto resulta, decíamos, especialmente aplicable a la metodología que nos ocupa.

Hasta el momento hemos hecho referencia principalmente a los cimientos teóricos que sustentan este estudio. A continuación nos centraremos en su metodología y estructura, y comenzaremos por reafirmarnos en nuestra opinión de que en la investigación educativa, el investigador persigue conocer mejor el fenómeno de la enseñanza y los escenarios en que se produce, con el fin último de aumentar la habilidad del docente para enseñar mejor, de forma más defendible moralmente y más racionalmente fundada.

En general, el análisis de la realidad, ya sea educativa, social, etc., conlleva la ejecución de un proceso que precisa de una metodología con valor instrumental, entendiendo por metodología un modo de enfocar problemas y de buscar respuestas.

Dicha metodología se enmarca en un paradigma, y las creencias que definen este paradigma científico se pueden resumir en la respuesta que el investigador da a estas tres preguntas metafísicas interconectadas (Guba y Lincoln, 1994: 108):

- 1. The ontological question: What is the form and nature of reality and, therefore, what is there that can be known about it? [...]*
- 2. The epistemological question: What is the nature of the relationship between the knower or would-be knower and what can be known? [...]*

3. *The methodological question: How can the inquirer (would-be knower) go about finding out whatever he or she believes can be known?*

En función de estas respuestas, el investigador se posiciona en un continuo a cuyos extremos se encuentran el paradigma cualitativo, tradicionalmente positivista y empirista, y el cuantitativo, esencialmente interpretativo. Los métodos cualitativos consisten en descripciones al detalle de situaciones, sucesos, personas, interacciones y comportamientos observables. Incorporan lo que dicen los participantes de la investigación, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresados por ellos mismos. Cuando se aplican métodos cuantitativos se miden características o variables que normalmente toman valores numéricos y entre las que se buscan posibles relaciones mediante el análisis estadístico.

Teniendo en cuenta lo anterior, el investigador social debe

...considerar cuidadosamente aquello que pretende tomar como objeto, de tal modo que pueda optar por el método adecuado para el caso, ya que no todos sirven para todo: un método erróneamente escogido puede crear de manera no prevista una respuesta impropia, silenciando o deformando la de la realidad social, que es la que busca el investigador (Beltrán, 2000: 51).

En realidad, es habitual que las muchas facetas de la interacción social sean analizadas desde una variedad de métodos:

Al pluralismo cognitivo propio de las ciencias sociales, y particularmente de la sociología, corresponde un pluralismo metodológico que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión de la realidad social que se estudia, en el bien entendido que ello no implica la negación o la trivialización del método, su concepción anárquica o la pereza de enfrentar lo áspero (Beltrán, 2000: 17).

Más adelante veremos cómo la especificidad del contexto educativo exige un paradigma flexible que permita establecer cauces alternativos e innovaciones metodológicas en función de los acontecimientos emergentes, y que posibilite también la incorporación de nuevos recursos experimentales. Pues bien, esta capacidad de adaptarse al proceso, en lugar de prescribirlo, es una de las características más importantes de los métodos cualitativos, y uno de los principales motivos por los que este estudio tiene una orientación fundamentalmente cualitativa.

En educación, la investigación cualitativa rescata lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, motivaciones, percepciones e intenciones de los participantes. Su conocimiento se construye en la práctica escolar y vuelve a ella para ayudar a clarificarla. En definitiva, tal como expone Martín Rodríguez (1988), la investigación cualitativa en educación es “*un paradigma cultural, puesto que las escuelas más que ninguna otra institución están implicadas en el mantenimiento, transmisión y recreación de la cultura*” (p. 60).

Dentro del paradigma cualitativo, podríamos considerar este estudio como etnográfico, entendiendo etnografía como el trabajo de campo o el estudio del estilo de vida de una sociedad desde sus diferentes componentes para mostrar cómo constituyen, en realidad, una unidad consistente. Desde este punto de vista, no es infrecuente tomar el término “etnografía” como sinónimo de investigación cualitativa, pero realmente es una parte del todo, un método cualitativo como también lo son la investigación en la acción y el estudio de casos. Para distinguir la etnografía de otros métodos,

...there are some hallmarks of ethnographic research common to most studies. For example, virtually all approaches are marked by firsthand, naturalistic, sustained participant observation in the social setting(s) under study. Multiple sources of data are also deemed desirable by most ethnographers, as well as an iterative, in-depth, and systematic process of data collection and analysis. In addition, there appears to be an emerging consensus that micro-level processes of interaction are embedded in or mutually constitutive with macro-level institutional and societal economic, cultural, and political structures, even though in actual practice researchers focus at particular contextual level (Harklau, 2005: 188).

La etnografía resulta particularmente útil cuando no se sabe suficiente sobre un contexto o situación dados para establecer preguntas ajustadas o para desarrollar hipótesis formales (Mackey y Gass, 2005: 169). Por ello creemos que este estudio se presta especialmente a un diseño metodológico etnográfico: la mayoría de los 200 nuevos colegios bilingües de nuestra región lo son, como mucho, desde el curso 2004-2005, y que sepamos, hace falta saber más de este contexto porque este estudio representa una de sus primeras aproximaciones científicas.

Este proyecto se organizará en dos partes independientes aunque interconectadas entre sí, precedidas de esta introducción: la primera parte

tratará de sentar las bases teóricas sobre las que se apoya, y en la segunda se describe el diseño de la investigación y el análisis de sus resultados. Finalmente se presentan las conclusiones extraídas y se proponen posibles líneas de continuación de la investigación.

La primera parte se divide en dos capítulos:

Capítulo I.- El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Aquí se tratará la adquisición del lenguaje: cómo el niño desarrolla sus habilidades lingüísticas en su lengua materna, las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, las etapas por las que pasa el niño en este proceso y la relación entre lenguaje y pensamiento; en segundo lugar, se describirán las teorías más representativas en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras y se realizará un breve recorrido por la evolución histórica de las distintas metodologías de enseñanza de segundas lenguas, desde los métodos y enfoques tradicionales hasta nuestros días.

Capítulo II.- La enseñanza bilingüe. Primero se valorará la necesidad de aprender segundas lenguas y la forma en que se aprenden actualmente en Europa en general y en España en particular, haciendo referencia específica a la situación del idioma inglés. Asimismo se analizarán las características de los jóvenes aprendices y sus características como hablantes bilingües o plurilingües. Por último, contrastaremos el bilingüismo en contextos naturales y escolares y describiremos la metodología de enseñanza bilingüe en el contexto escolar conocida como AICLE.

Este primer bloque nos permitirá hacer una aproximación teórica a la temática y contenidos relacionados con la enseñanza de segundas lenguas para, a partir de ellos, realizar el estudio que constituye la meta de este proyecto.

La segunda parte del trabajo, que consiste en el estudio en sí, la descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés, se estructura en dos capítulos:

Capítulo III.- Diseño de la investigación. Este capítulo se centra en el conocimiento del enfoque escogido, así como de los distintos métodos y técnicas de recogida de información que permitirán el acceso al campo y la obtención de los datos que darán cuerpo al informe final de este estudio. Se incluirá el análisis del contexto en el que se desarrolla la investigación: la

Comunidad de Madrid, sus dos principales programas bilingües en centros públicos y los colegios de referencia de cada programa.

Capítulo IV.- Análisis de los resultados. En este capítulo se analizarán los registros obtenidos y los resultados del estudio desde una perspectiva cualitativa.

Como ya hemos dicho, el documento se cierra con unas consideraciones finales en las que se intentará hacer una revisión y valoración de todo lo planteado a lo largo de la investigación, y sugerir posibles continuaciones de ésta, además por supuesto de la bibliografía y los anexos oportunos.

Parte I

Marco teórico

Capítulo I

**El proceso de enseñanza-
aprendizaje de lenguas
extranjeras**

1. INTRODUCCIÓN

En relación con la adquisición o el aprendizaje de lenguas se plantea un gran interrogante: ¿Cómo aprendemos las distintas lenguas a las que estamos expuestos? Es decir, ¿empleamos mecanismos neuronales distintos para aprender por un lado nuestra primera lengua o lengua materna y por otro la segunda lengua y siguientes? ¿Hay diferentes mecanismos involucrados en el aprendizaje en el aula y, por ejemplo, en casa con cuidadores que hablan lenguas distintas? La respuesta para Wode (1983) es obviamente no:

There are infinitely many different [learning] situations. This would require infinitely many neuro-psychological mechanisms. This, in turn, would imply that the capacity of the human brain is infinite, which it clearly is not. Man's ability to learn languages must therefore be thought of as a finite learning system flexible enough to cope with different situations (p. 190).

En línea con esta concepción del fenómeno de la adquisición de lenguas, en este capítulo presentaremos el análisis de los procesos que intervienen en el desarrollo de las segundas lenguas de manera conjunta con los que toman parte en la primera. Y comenzaremos con una reflexión sobre lenguaje y pensamiento, tratando de poner de relevancia la estrecha relación que los une y que muchos autores han explorado en las últimas décadas: “*El lenguaje, que recoge la experiencia de generaciones o de la humanidad, hablando en un sentido más amplio, interviene en el proceso de desarrollo del niño desde los primeros meses de su vida*” (Luria y Yudovich, 1956: 12).

La forma en que pensamos influye sobre qué decimos y cómo nos expresamos. Igualmente, las lenguas que hablamos condicionan nuestra percepción del mundo. Más concretamente, dichas lenguas contribuyen al desarrollo de una única y compleja competencia plurilingüe y pluricultural que nos permite participar satisfactoriamente en la interacción intercultural. Por tanto, la naturaleza y el grado de dominio que tenemos sobre nuestra lengua o

lenguas ejercen cierta influencia sobre nuestra capacidad para percibir e interactuar con nuestro entorno.

Por otro lado, en la historia del estudio de la adquisición del lenguaje, entendiéndolo por ésta la primera lengua o lengua materna, se han cubierto diferentes fases. Hasta los años 60, las principales tendencias se limitaban a describir las fases observables en la evolución de la competencia del hablante y los momentos en los que se pasaba de una a otra. La década de los 60 se caracteriza por la irrupción en escena del lingüista Noam Chomsky y su oposición al trabajo del psicólogo Burrhus Frederic Skinner, principal defensor del conductismo. En su obra *Language and Mind* (1968), Chomsky plantea, por un lado, que el lenguaje es aquello que distingue al hombre del resto de los animales y por otro, que nuestra capacidad de hablar está genéticamente determinada.

Como veremos, los estudios de Chomsky han sido retomados y completados por la obra de autores tales como el psicólogo suizo Jean Piaget, cuya principal aportación al estudio de la evolución del lenguaje radica en que considera necesaria la existencia de una capacidad cognitiva general para que el lenguaje se pueda desarrollar en el niño.

En los apartados que siguen discutiremos además el trabajo de los social-interaccionistas J. S. Bruner, que propone la Teoría de la Solución de Problemas, y L. S. Vygotsky, cuyos estudios analizan de qué manera el pensamiento se ve influenciado por los procesos mentales provenientes del lenguaje. Ambos autores ponen especial énfasis en la importancia que para la adquisición tiene la interacción social y en el papel que desempeña en el aprendizaje la relación entre el adulto y el niño. Presentaremos también la teoría del lingüista inglés Michael Halliday, la figura más prominente de la llamada Gramática Sistémica Funcional, que persigue explicar cómo se ha desarrollado el lenguaje humano como herramienta comunicativa.

Después, para terminar con la sección sobre la primera lengua, analizaremos las condiciones necesarias para que se pueda dar la adquisición y describiremos la evolución del lenguaje en el niño, la cual dividiremos en cuatro etapas: (1) la etapa prelingüística, que abarca desde el nacimiento hasta la emisión de la primera palabra; (2) el momento en que el niño emite esa primera palabra hasta que, con un vocabulario de cincuenta palabras comienza

a combinarlas; (3) el periodo de la llamada habla telegráfica y finalmente (4) la evolución posterior, cuyo comienzo normalmente se sitúa alrededor de los tres años.

A pesar de que la adquisición de primeras y segundas lenguas se presenta como estrechamente relacionada en la literatura, también es cierto que ambos conceptos se distinguen claramente, no siempre en beneficio de la segunda lengua: "*The L1 or mother tongue is seen as the object of 'normal' acquisition, and any other language in an acquirer's life is considered potentially problematic*" (Leather, 2002: 47).

Al igual que la primera, la segunda lengua ha sido objeto de una atención distintiva. Según Brumfit (1984), el hecho de que muchos hablantes no lleguen a dominar su segunda lengua

...has had two interrelated consequences for work on second-language acquisition. First, it has led to the assumption that acquiring a second language is in some sense different from acquiring a first language, and second, it has led to the institutionalization of second-language learning to a much greater extent than with first language (p. 33).

Es decir, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se ha descrito tradicionalmente como un proceso formal y regulado, en oposición al fenómeno natural que supone la adquisición de la lengua materna.

En los últimos años, la atención de los expertos ha comenzado a centrarse en los efectos que para el ser humano tiene el *usar* una segunda lengua: se considera que el conocer más de un lenguaje contribuye a crear un estado mental distintivo conocido como *multicompetencia*¹ (Cook, 1992), que no sólo hace que el sujeto alcance un conocimiento distinto de las lenguas que habla, sino que también conciba el mundo que le rodea de una manera diferente. Para Cenoz y Genesee (1998: 16),

...multilingual acquisition and multilingualism are complex phenomena. They implicate all the factors and processes associated with second language acquisition and bilingualism as well as unique and potentially more complex factors and effects associated with the interactions that are possible among the multiple languages being learned and the processes of learning them.

¹ En inglés, *multicompetence*.

Recientemente, el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas o MECR distingue el concepto de multilingüismo del de *plurilingüismo*:

Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society [...]. Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, [...] he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (Consejo de Europa, 2001: 4).

Las motivaciones que se encuentran detrás de esta distinción están relacionadas con la especial atención que actualmente reciben los hablantes como ciudadanos *usuarios* de la lengua. En concreto en Europa, según Gutiérrez Rivilla (2005: 27),

...el Consejo de Europa promueve el concepto de plurilingüismo como garantía de integración y libertad, con el deseo de que los 43 Estados miembros que lo componen disfruten de la herencia plurilingüe y pluricultural de la que el conjunto de Europa es partícipe.

En situaciones de plurilingüismo, por tanto, se aprende más de una segunda lengua, y en diferentes entornos. En este contexto, se puede entender el término "segunda lengua" en un sentido amplio, en el que no equivale necesariamente a la lengua aprendida en segundo lugar ni en un entorno determinado, sino a todas las lenguas que no sean la materna. En consonancia con esta concepción de lo que significa una segunda lengua, la literatura que describe y analiza los procesos involucrados en el aprendizaje de cualquier lengua que no sea la materna se denomina tradicionalmente investigación en Adquisición de Segundas Lenguas o SLA².

Otra posibilidad es concebir la expresión "segunda lengua" de manera restringida para referirse al aprendizaje de una lengua que se produce fundamentalmente fuera del aula, situación que se da por ejemplo cuando un inmigrante se encuentra expuesto a la lengua del país en el que vive. En contraste, cuando la lengua se aprende principalmente en el aula porque en el entorno exterior no se usa, hablamos de una lengua extranjera –de ahí el título de este capítulo.

² Del inglés "Second Language Acquisition".

La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas comenzó a mediados del siglo XX fundamentalmente por tres motivos, que apunta Block (2003: 12):

The first of these [phenomena] was a sudden increase in interest in foreign language teaching and learning, which took place, particularly in the United States, during and after World War II [...]. The second phenomenon was the development of a strong theory of language, which has come to be known as American structuralist linguistics. According to this school of linguistics, the linguist gathered language data in naturalistic settings and then, working inductively, wrote the rules of the language. [...] There was no attempt to provide explanations as to why languages worked as they did, although there was a theory of how languages were learned. This brings us to the third phenomenon that contributed to the early development SLA as a field of research: behaviourism.

En este capítulo explicaremos estos tres fenómenos, y veremos ejemplos de las diferentes teorías que se han postulado desde entonces para tratar de explicar el proceso de adquisición de segundas lenguas, así como las metodologías en enseñanza de segundas lenguas que se han relacionado con dichas teorías. Hablaremos, entre otras, de la influyente Teoría de la Monitorización de Stephen Krashen (1985) y retomaremos la Gramática Universal de Chomsky como modelos innatistas de adquisición de segundas lenguas; de las teorías ambientalistas encabezadas por el Modelo de Aculturación de Schumann (1978a); y por último, de la postura intermedia de autores como Vivian Cook (2001a), que abogan por una combinación de factores innatos y ambientales en el marco de la multicompetencia ya mencionada.

Seguidamente, haremos referencia a los factores involucrados en el proceso de adquisición de segundas lenguas y discutiremos brevemente su influencia en el grado de éxito o fracaso del aprendiz, así como a las competencias y estrategias que desarrolla, para finalmente centrarnos en las metodologías que se han ideado a lo largo del tiempo para enseñar segundas lenguas, y que han tenido en cuenta en mayor o menor medida tanto las teorías de SLA como los factores que integran el proceso.

Las metodologías discutidas se dividirán en cinco apartados: (1) las enseñanzas tradicionales o métodos clásicos; (2) el estructuralismo americano y británico; (2) el triunfo de la comunicación con la llegada del enfoque

comunicativo; (3) los métodos humanísticos que se han derivado de dicho enfoque; (4) las tendencias más recientes y por último, (5) el nuevo Enfoque Basado en la Acción del MECR.

Aunque, como hemos dicho, describiremos todos los métodos más relevantes de la historia de la enseñanza de lenguas, para terminar debemos resaltar que el interés principal en investigación educativa es la naturaleza comunicativa del lenguaje. En concreto, la enseñanza de lenguas interesa a los expertos principalmente por dos motivos que Vila (1993) resume así:

De una parte se discute sobre la naturaleza de aquello que se debe enseñar. Es decir, frente a la tendencia de enseñar los aspectos formales de la lengua, cada vez cobra más fuerza la idea de entender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva procedimental e instrumental. De la otra, se discute también la eficacia de la enseñanza de los aspectos formales para mejorar la competencia comunicativa de las personas (p. 31).

Tal y como veremos, el Enfoque Comunicativo, los métodos humanísticos que han derivado de él y las más recientes tendencias en enseñanza de lenguas enfatizan por encima de todo esta concepción comunicativa del lenguaje.

2. LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

Cuando hablamos de pensamiento nos referimos a la cognición, término que apunta a la forma en la que el ser humano percibe, conceptúa, organiza y recuerda la información. Cada persona tiene un modo más o menos consistente de funcionamiento cognitivo. Y en relación con el desarrollo, cada niño construye sus interpretaciones de cómo es el mundo desde su propia experiencia (Piaget, 1959).

La manera en que se conforma la cognición tiene que ver con cómo se distribuye el control sobre diferentes funciones en las dos partes principales del cerebro o hemisferios, proceso conocido como predominio cerebral o lateralización. Aunque las dos partes operan juntas y están implicadas en casi toda la actividad neurológica del cerebro, el hemisferio derecho se especializa, entre otras cosas, en percibir y recordar sensaciones y en procesar la información emocional, integrativa y holística. Parece estar especialmente activo en las primeras etapas del aprendizaje de lenguas, probablemente porque el hablante necesita entender mensajes completos (Brown, 2000: 118).

El izquierdo se asocia con el pensamiento lógico-analítico y simbólico. Es aquí donde, en una pequeña parte del córtex cerebral, se sitúan las áreas del lenguaje, como el área de Broca –el centro del discurso– o la de Wernicke –relacionada con la comprensión (Caplan, 2001: 593). La escritura, la lectura, la fonética y la capacidad de habla y escucha son aspectos del aprendizaje y enseñanza de lenguas cuyas funciones se localizan en este hemisferio.

Habitualmente desarrollamos un hemisferio más que el otro, y según predomine uno u otro, se potencian diferentes funciones. En la mayoría de diestros provenientes de familias diestras, el hemisferio izquierdo realiza casi todas –si no todas– las funciones de procesamiento del lenguaje. El cerebro de los individuos con otro tipo de perfil (como los zurdos) suele realizar estas

funciones con las regiones correspondientes del hemisferio derecho (Caplan, 2001: 594).

En la adquisición de la primera lengua, parece ser que la organización del cerebro depende de la exposición al lenguaje (Mills y otros, 1997), lo cual implica que la especialización en los bebés puede no manifestarse hasta el comienzo del proceso de adquisición. Por otro lado, en la adquisición de segundas lenguas, la situación ideal pasa por el equilibrio en el uso de los dos hemisferios; así, aquellos aprendices lógicos y secuenciales con predominancia del lado izquierdo deben desarrollar su intuición y creatividad, y aquellos más intuitivos y creativos cuyo hemisferio derecho es dominante deben aprender habilidades lógico-secuenciales.

Estrechamente relacionado con la lateralización encontramos el llamado "estilo cognitivo", que se refiere a las diferentes maneras en que los seres humanos tendemos a resolver los problemas. En el área de adquisición de lenguas, uno de las dicotomías de estilo cognitivo más relevantes es la de *field dependence-field independence*, definida por Witkin y otros (1971, en García Bermejo, 2003: 27) de la manera siguiente:

In a field-dependent mode of perceiving, perception is strongly dominated by the overall organization of the surrounding field, and parts of the field are experienced as 'fused'. In a field-independent mode of perceiving, parts of the field are experienced as discreet from organized ground. [...] 'Field dependent' and 'field independent', like the designations 'tall' and 'short' are relative.

En otras palabras, algunos sujetos, los *field independent*, parecen más hábiles que otros para extraer cosas del contexto y para verlas como entidades independientes. También son más capaces, por ejemplo, de concentrarse en una actividad aunque el entorno invite a la distracción.

De acuerdo con un buen número de investigaciones (Chapelle y Abraham, 1990; Chapelle y Roberts, 1986; Hansen, 1984; Naiman y otros, 1978), parece haber correlación entre el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas y el estilo *field independence*. Sin embargo, de los sujetos de estilo *field dependent* habitualmente se supone una mayor empatía y habilidades sociales, por lo que deberían ser mejores aprendices en los aspectos comunicativos de la lengua (Brown, 2000: 116). En cualquier caso, la implicación de ambos estilos en el aprendizaje de lenguas está aún por determinar con precisión.

A. TEORÍAS DE LA RELACIÓN ENTRE LENGUAJE Y PENSAMIENTO

La relación entre lenguaje y cognición, y la influencia que ejerce el uno sobre la otra o viceversa, plantean un reto: en principio, entre ellos pueden darse dos posibilidades:

If children display knowledge of the relevant concepts long before they display a corresponding grasp of the language that expresses them, then the concepts would appear to be independent of language. Conversely, if languages differ and children's early concepts also differ in line with the language they are learning, then the concepts in question would appear to be language induced (Bowerman y Levinson, 2001: 3).

En la práctica, saber cuál de las dos opciones es la acertada de una manera empírica resulta sumamente complicado.

Existen varias teorías que intentan dar respuesta a esta polémica, y que se alinean a un lado o a otro de una tradicional oposición entre dos formas de concebir la relación entre lenguaje y pensamiento (Gopnik, 2001: 50). Por un lado se encuentra la visión del psicólogo Jean Piaget (1976), que defiende que el desarrollo cognitivo y conceptual es el motor que impulsa el desarrollo lingüístico. El lingüista Noam Chomsky (1968), a pesar de las muchas diferencias ideológicas que le separan de las teorías de Piaget, ha defendido una visión similar en este sentido. En la tradición Chomskiana, el lenguaje constituye un sistema cognitivo independiente regido por leyes propias, y la cognición es una condición necesaria para el desarrollo del lenguaje, pero no la única.

Por otro lado, los social-constructivistas Whorf (1956) y Vygotsky (1962) consideran que gran parte del desarrollo cognitivo se ve influenciado por la internalización de conceptos que el niño extrae de su entorno social, principalmente a través del lenguaje. Whorf se centra en el papel que desempeñan en el proceso algunas estructuras sintácticas de ciertas lenguas; Vygotsky, por su lado, destaca las características pragmáticas distintivas del lenguaje con que el adulto se dirige al niño.

A continuación describiremos con más detalle estas aproximaciones al estudio de lenguaje y cognición.

Piaget y la Teoría Cognoscitiva

Piaget (1976) da primacía a lo cognitivo sobre lo lingüístico, proponiendo que el lenguaje es una actividad básicamente cognitiva. Esta propuesta se basa en dos tipos de análisis: el análisis de los orígenes del lenguaje y el de la influencia que ejerce el lenguaje en el desarrollo cognitivo una vez adquirido aquél.

En cuanto al origen del lenguaje, éste es una manifestación más de la función semiótica, resultado de una capacidad cognitiva superior y anterior que el niño elabora en el proceso de interacción con el medio físico y social.

Por otra parte, tanto el lenguaje como el pensamiento tienen su origen en la inteligencia sensoriomotriz. Según Piaget, existe una continuidad funcional en el desarrollo: el paso de la inteligencia en acción a la representación –la unión de significante y significado– se produce sin rupturas. Los significantes son fruto de un proceso individual que se produce en estrecha relación con el pensamiento. Es decir, su construcción es indisoluble de la actividad cognitiva. El lenguaje surge así de la representación mental.

El Innatismo Chomskiano

Chomsky (1968) considera que el lenguaje es una capacidad cognitiva innata y común a todas las lenguas. Las estructuras semánticas, estrechamente unidas a las conceptuales, son relativamente constantes a través de las culturas. Estas estructuras subyacentes al pensamiento humano responden a una necesidad biológica: el niño dispone ya desde el nacimiento de una capacidad innata articulada alrededor del llamado Dispositivo de Adquisición del Lenguaje o LAD³, que le capacita para aprender cualquier lengua humana, no un lenguaje en particular. Este dispositivo se define como una predisposición cognitiva inscrita en los genes de la especie humana y dotada de un alto grado de especificidad.

La formulación de Chomsky constituye por tanto la versión más extrema del paradigma cognitivo ya que presupone que el niño posee conocimientos anteriores a cualquier experiencia, que son los que dan sentido a su

³ Del inglés “*Language Acquisition Device*”.

aprendizaje y lo estructuran. Los factores ambientales se limitan a desencadenar y configurar parcialmente el proceso de aprendizaje ya predeterminado internamente.

La hipótesis de Sapir-Whorf

La hipótesis de Benjamin Whorf y su colega Edward Sapir defiende la primacía de la lengua sobre la cognición, de modo que la primera influye de manera determinante sobre la segunda. En palabras de Whorf (1956: 221), *“users of markedly different grammars are pointed by their grammars toward different types of observations [...] and hence are not equivalent as observers, but must arrive at somewhat different views of the world”*. Es decir, estos autores postulan que la lengua, en cuanto factor que orienta la organización de la percepción y el pensamiento del niño, es lo que determina la visión que éste tiene de su entorno. Dado que cada lengua particiona el mundo semánticamente de un modo y que, como hemos dicho, la estructura de la lengua condiciona la percepción y comprensión del mundo, los hablantes de diferentes lenguas perciben el mundo de manera distinta.

Una versión menos radical de esta hipótesis es la propuesta por Dan Slobin (1987), cuyo planteamiento básico es que la lengua desempeña un importante papel para el pensamiento únicamente en el contexto de la expresión lingüística, es decir, cuando se piensa con intención de hablar. Así, nuestra visión de la realidad no depende exclusivamente de la lengua que hablamos, si bien es verdad que la lengua codifica las características de objetos y sucesos a nuestro alrededor de una determinada manera. Por otro lado, aquellas tareas relacionadas con representaciones de la memoria que no usan la expresión lingüística deberían ser muy similares en todas las lenguas y culturas (Clark, 2003: 22).

Vygotsky y la Escuela Soviética

Vygotsky (1962) concibe la relación entre lenguaje y pensamiento como un proceso. A lo largo del desarrollo de ambos, su relación se hace cada vez más estrecha. Durante el primer año de vida, el pensamiento y el lenguaje

siguen caminos paralelos, por lo que se puede hablar de un pensamiento preverbal y un lenguaje preintelectual; alrededor de los dos años, cuando convergen, se produce un cambio cualitativo en las posibilidades de desarrollo.

El resultado de la interacción entre lenguaje y pensamiento constituye la construcción del significado:

Meaning is rooted in human cognitive experience: experience of cultural, social, mental, and physical worlds. Consequently, background knowledge that constitutes frames for meaning is as important as language structure in shaping meaning of linguistic signs. This approach confirms what Vygotsky suggested: there is a unique symbiosis between thought and word (Kecskes y Papp, 2000: 58).

Durante la interacción con el entorno social, los signos verbales, en un principio externos al niño, se terminan internalizando y convirtiéndose en un instrumento individual. De este modo, progresivamente desaparece el control que en un principio ejercía el adulto sobre la conducta del niño, para pasar a funcionar un proceso autorregulativo.

3. LA ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA

El investigador de la adquisición de segundas lenguas debe conocer la manera en que el niño adquiere su lengua materna. En palabras de Tough (1991: 213),

...the fact that young children learn their first language with such speed and competence must mean that if the process can be better understood it should be possible to design experiences through which children learn a second language in much the same way as they learn their first language.

Por eso, dedicaremos esta sección a explicar los procesos que intervienen en la adquisición de una L1 con el fin de delimitar y comprender los posibles factores de éxito en la adquisición de la L2.

La adquisición del lenguaje, entendida como el aprendizaje verbal de una primera lengua, es un complejo proceso psicolingüístico que se ha abordado desde múltiples puntos de vista. La fantástica capacidad que tenemos para adquirir plena competencia en nuestra lengua materna en los primeros años de vida viene suscitando interés entre lingüistas, psicólogos y pedagogos desde hace siglos, aunque como apunta Brown (2000: 20), la era moderna de la investigación sobre el lenguaje del niño se remonta a la última parte del siglo XVIII, cuando el filósofo alemán Dietrich Tiedemann registró sus observaciones acerca del desarrollo psicológico y lingüístico de su hijo.

Después de unas décadas de pocos progresos, la observación y análisis del lenguaje del niño tal y como se conciben actualmente comienza en la segunda mitad del siglo XX. En esta sección veremos las principales teorías que se han desarrollado en estos años para tratar de dar explicación al proceso de la adquisición de la lengua y describiremos brevemente las fases de las que se compone dicho proceso.

A. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA LENGUA

La historia del estudio del desarrollo del lenguaje es en realidad la historia de la descripción de la experiencia que viven el niño y sus cuidadores en su búsqueda conjunta del significado. Para explicar dicha búsqueda, existen muy variadas teorías. En primer lugar surgieron las aportaciones contrapuestas del aprendizaje de Skinner (1957) y el innatismo de Chomsky (1968); después, los trabajos de Piaget (1959) por un lado y Vygotsky (1962) y Bruner (1983) por el otro, se centraron en la dicotomía lenguaje-pensamiento y la primacía del uno sobre el otro, así como en la importancia de la relación entre el individuo y su entorno social.

Las investigaciones actuales, a la luz de las teorías constructivistas, la psicología cognitiva y las teorías del procesamiento de la información, generalmente consideran que resulta artificial desvincular al hablante de su entorno informativo y separar las capacidades lingüísticas de otras capacidades mentales. La importancia del lenguaje pragmático, funcional y comunicativo es actualmente un aspecto clave en las investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje (por ejemplo, Halliday, 1975; 2003) y los estudios recientes ponen de relieve que, para comprender los procesos que rigen la adquisición de lenguas, éstas deben considerarse herramientas de uso. En palabras de Kramsch (2002: 2),

...language is not seen as input, but as a tool for getting other things done. The focus is not on the way symbolic systems are acquired, and grammatical and lexical paradigms are used to encode reality, but on the way language practices are organized within members of a community of language users.

La Teoría del Condicionamiento de Skinner

Según el psicólogo experimental conductista B. F. Skinner (1957), la adquisición del lenguaje se rige por los principios del condicionamiento operante, que es una técnica de modificación de conducta desarrollada en

contraste con el condicionamiento clásico de I. P. Pavlov y centrada en la modificación del comportamiento voluntario. Básicamente, Skinner defiende que el niño adquiere el lenguaje mediante la repetición de palabras por las que obtiene una gratificación. En un principio, el niño repite por imitación, para después asociar las palabras a objetos, acciones o situaciones. Sin embargo, aquellas vocalizaciones del niño que no sean recompensadas, dejarán de ser emitidas. De esta manera, el comportamiento verbal del niño se va *condicionando* o moldeando hasta que sus patrones verbales coinciden con el modelo adulto.

El conductismo defiende entonces que la imitación, la práctica y la formación de hábitos⁴ son procesos inherentes al desarrollo del lenguaje. Por eso, en esta teoría el centro de atención es el entorno: la adquisición del lenguaje humano responde a la satisfacción de determinadas necesidades y no difiere mucho de la adquisición de conductas aprendidas por otras especies.

Skinner distingue dos tipos de lenguaje: egocéntrico y socializado. Hasta los seis o siete años, el lenguaje infantil es principalmente egocéntrico. El niño habla para sí mismo y sobre sí mismo de diferentes maneras: mediante la repetición de sílabas o palabras por el mero placer de repetirlas, mediante monólogos en soledad o incluso a través de monólogos con un interlocutor o interlocutores, a los cuales el niño no presta especial atención puesto que no está interesado en que le entiendan o respondan.

A partir de los siete años, predomina sin embargo el lenguaje socializado, en el cual se produce intercambio de información y donde el interlocutor desempeña un papel importante. Así, en este tipo de lenguaje encontramos información adaptada, críticas, órdenes, ruegos y amenazas, preguntas y respuestas, siempre con el fin específico de producir un efecto sobre el interlocutor –por ejemplo, influir en su conducta u obtener una opinión– y poniéndose en su lugar.

En cualquier caso, el habla del niño se considera imperfecta:

Within this framework, the child's own utterances were not seen as possessing a system in their own right. They were seen as faulty versions of adult speech. The 'mistakes' were simply the result of imperfect learning: the process of habit-formation had not yet had time to run its full course (Littlewood, 1984: 5).

⁴ En inglés, *habit formation*.

El modelo propuesto por Skinner ha sido criticado porque no explica cómo, recibiendo cada niño un refuerzo lingüístico distinto, el lenguaje al que llegan todos es tan similar. Tampoco explica cómo se adquieren el conjunto de reglas gramaticales que lo rigen. En palabras de Brewster y otros (2002: 17), *"although behaviourism offers a partial explanation for routine aspects of both L1 and L2 language acquisition it cannot explain the acquisition of more complex grammatical structures and lexical relationships."*

Para Chomsky (1959), la propuesta de Skinner no se sostiene: los niños aprenden un sistema tan complejo y abstracto como es el lenguaje en muy poco tiempo y de forma sumamente eficaz, aún estando expuestos a un *input* limitado. No es posible que copien hileras de palabras, sino que tienen que interiorizar las reglas, si no, no se explica cómo pueden ser creativos con el lenguaje.

La Teoría del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje de Chomsky

Esta teoría, formulada por el lingüista Noam Chomsky en 1968, postula la existencia de un dispositivo cerebral innato en el niño, el ya mencionado Dispositivo de Adquisición del Lenguaje o LAD y actualmente conocido también como Gramática Universal, que le permite canalizar y organizar el *input* lingüístico que recibe –imperfecto y desorganizado– para convertirlo en una gramática compuesta de reglas estructuradas, que comprende y de las cuales conoce su uso adecuado de una forma casi instintiva.

El fundamento de esta teoría es que todos nacemos con una maquinaria mental que, en diferentes etapas sucesivas, obtiene reglas a partir de la estimulación lingüística gradual proveniente de nuestro entorno; dichas reglas forman parte de los principios gramaticales de una gramática universal que comparten todas las lenguas y de parámetros que están activados o no en una determinada lengua. Para aprender a hablar, el niño únicamente debe adquirir ciertos elementos léxicos básicos con los que fijar los valores convenientes en los parámetros. No obstante, se tienen que dar unas condiciones mínimas para

el adecuado desarrollo del lenguaje: que el niño posea cierto potencial genético oral y que se críe en un entorno estructurado, estable y funcionalmente adecuado.

El conocimiento de estas reglas que sustentan el lenguaje constituye nuestra *competencia* lingüística, mientras que aquello que decimos o escribimos, lo que es observable, se considera la *actuación*⁵. El niño es capaz de interiorizar las reglas que conforman la competencia a través de su exposición a la actuación. Por otro lado, el vínculo entre la secuencia de sonidos que forman una palabra y su significado se realiza mediante lo que Chomsky denomina *sistema computacional*, que permite establecer relaciones bidireccionales entre ambos conceptos. La complejidad del lenguaje radica precisamente en este sistema computacional, sobre todo en la sintaxis.

Algunas razones que sustentan la teoría del LAD son que parece haber una secuencia genética universal en la adquisición, que los niños verdaderamente tienen una extremada sensibilidad hacia el lenguaje y hacen esfuerzos activos por dominarlo, y que se han observado habilidades básicas en casos de niños sordos o deficientes mentales sin experiencias prácticas.

La naturaleza del LAD es todavía desconocida y el término ha perdido vigencia actualmente, pero la mayoría de los lingüistas coinciden en destacar la rapidez con que un niño aprende una primera lengua en contraste con otros procesos, lo cual se puede considerar un apoyo a la tesis de la existencia de una cualidad innata. Ahora se cuestiona si existe un dispositivo específico para el lenguaje o si, por ejemplo, la capacidad del niño para distinguir el sujeto y el complemento directo gramatical no está relacionada con una capacidad más general para identificar agentes y objetos participantes en acciones (Littlewood, 1984: 7).

En este sentido, recientemente la teoría de la Gramática Universal ha sido revisada y adaptada dentro del marco del llamado *programa minimalista* (Chomsky, 1995), según el cual el aprendizaje de la lengua se restringe al aprendizaje de las propiedades de su vocabulario, puesto que las diferencias entre lenguas parecen basarse en el comportamiento de las palabras en la oración y en cómo se pueden combinar entre sí:

⁵ En inglés, *competence* y *performance* respectivamente.

Since the late 1990s, as part of the [Minimalist Programme], Chomsky has been interested in exploring the connections between the central computational system and, on the one side, the physical expressions of language, on the other, the mental representation of concepts (Cook y Newson, 2007: 6).

Desde el año 2000, una nueva elaboración de esta teoría es el *modelo de fases* (Chomsky, 2000).

En cualquier caso, parece que establecer los términos de una Gramática Universal es una tarea sumamente difícil:

Linguists talk so often about universals that nonlinguists may be forgiven for thinking that they have a huge list of absolute universals in the bag; but in fact they have hardly any that have even been tested against all of the 5%-10% of languages for which we have good descriptions. Almost every new language that is studied falsifies some existing generalization –the serious comparative studies of languages, and especially the semantic structures, is unfortunately still in its infancy (Levinson, 2003: 29).

En realidad, los principios universales de la Gramática Generativa no suelen ser directamente observables en los datos. *“Rather, their discovery and testing typically involve a complex combination of empirical observations, methodological assumptions, and inferential processes”* (Wasow, 2001: 299). Esto parece contrastar con el trabajo más fácilmente observable de Greenberg, considerado habitualmente como el padre de la tipología moderna.

La tipología, o la clasificación de las lenguas según sus rasgos lingüísticos y la comparación de patrones estructurales entre lenguas, contribuye a comprender cómo funcionan e interactúan los diferentes conceptos lingüísticos, cómo se distribuyen entre las lenguas, e incluso cómo evolucionan éstas.

Una de las principales aportaciones de la tipología es postular la existencia de los *implicational universals*, según los cuales, si una lengua presenta un rasgo *x*, también debe entonces presentar el rasgo *y*. Apoyándose en ellos, en su conocido artículo sobre el orden de las palabras, Greenberg (1963) demostró que el encontrar propiedades universales en las lenguas no implica que todas ellas sean iguales en algún aspecto.

La Teoría Cognoscitiva de Piaget

La teoría de la evolución del lenguaje de Piaget (1959) integra el desarrollo cognitivo, que es universal en su aplicabilidad y que caracteriza la estructura subyacente del pensamiento. Al resaltar la universalidad de la cognición, Piaget considera por tanto que el contexto es relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de aquella. El niño para Piaget es un constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje, a través de un proceso inherente e inalterable.

El enfoque piagetiano propone dos mecanismos constructores que rigen el desarrollo intelectual y nos permiten tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la adaptación, que opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Estos principios se aplican al estudio del desarrollo del lenguaje de forma que éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización basada en la capacidad del niño para comprender puntos de vista ajenos, de moverse del lenguaje egocéntrico al social.

Dentro del desarrollo del lenguaje Piaget distingue una secuencia de fases y subfases diferenciadas denominadas *estadios de pensamiento* o *estadios evolutivos*, por las que el niño pasa invariablemente. Las cuatro fases principales son:

De 0 a 2 años: periodo sensoriomotriz

En el llamado periodo sensoriomotriz, llamado así porque la comunicación con el entorno se basa en las percepciones físicas y la acción motora directa, el niño crea un mundo práctico totalmente vinculado con sus deseos de satisfacción física en el ámbito de su experiencia sensorial inmediata.

En esta fase se distinguen de seis estadios de desarrollo: (1) el uso de los mecanismos reflejos; (2) las reacciones circulares primarias; (3) las reacciones circulares secundarias –primarias y secundarias son la tendencia a repetir esquemas de conducta producidos por azar y que son consecuencia de una acción motora respectivamente–; (4) la coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones; (5) las reacciones circulares terciarias –es decir, nuevos descubrimientos por experimentación con el

entorno-; y por último, (6) el comienzo del pensamiento simbólico, asociado a las llamadas *entidades mentales* y la *imitación diferida*.

De 2 a 7 años: periodo preoperacional

En esta fase de preparación hacia el pensamiento conceptual, el pensamiento está limitado por el egocentrismo, la focalización en los estados perceptuales, el apoyo en las apariencias más que en la realidad subyacente, y la rigidez o falta de reversibilidad.

Se contemplan dos estadios. El primero, de los dos a los cuatro años, se denomina *estadio preconceptual* y se considera un período de transición desde las pautas de vida propias de una conducta puramente dedicada a la autosatisfacción hacia la conducta rudimentariamente socializada. A continuación se encuentra el *estadio de pensamiento intuitivo*, extensión del anterior, que abarca de los cuatro a los siete años, en el que destaca la ampliación del interés social del niño por el mundo que le rodea. Durante el transcurso de estos años, el niño participa más en las relaciones sociales y se vuelve progresivamente menos egocéntrico.

De 7 a 11 años: periodo de las operaciones concretas

En esta fase el niño comienza a adquirir *operaciones*, es decir, sistemas de acciones mentales internas que subyacen al pensamiento lógico. Las operaciones, que permiten al niño superar las limitaciones del pensamiento preoperacional, se aplican aquí a objetos concretos o a objetos representados mentalmente y se consideran reversibles y organizadas.

Con respecto a estos objetos, el niño puede ya clasificar y seriar. La clasificación consiste básicamente en concebir un objeto con relación a un conjunto más amplio; es decir, al mismo tiempo que reconoce las diferencias que distinguen al objeto, también percibe aquellas características que lo hacen similar a otros. Por otra parte, la seriación es la relación que el niño establece entre varios objetos en el momento de hacer comparaciones y establecer un criterio de jerarquía. Por todo ello, durante este periodo se adquieren conceptos como el de conservación, inclusión de clases y adopción de perspectiva.

De los 11 años en adelante: periodo de las operaciones formales

Alrededor de los once años comienza según Piaget esta última fase del desarrollo intelectual que, desde el punto de vista de la maduración, supone el fin de la niñez y el comienzo de la juventud.

Las operaciones mentales pueden aplicarse a partir de ahora tanto a lo real y presente como a lo posible, hipotético y futuro y a afirmaciones o proposiciones puramente verbales o lógicas. A esta edad se adquiere el pensamiento científico, y los razonamientos hipotético-deductivo, lógico e interproposicional, que permiten comprender conceptos altamente abstractos.

La Teoría de la Solución de Problemas de Bruner

A diferencia de Piaget, para Bruner (1983) el contexto influye tanto como la cognición en el desarrollo del lenguaje. Bruner sugiere que el niño aprende a usar el lenguaje para comunicarse y así poder solucionar problemas; por tanto, en su teoría se enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. Además, según este enfoque, el papel del adulto que interacciona con el niño resulta fundamental.

De acuerdo con Bruner, para llegar a aprender el uso del lenguaje el niño necesita dos componentes. Uno de ellos es más o menos equivalente al LAD de Chomsky y debe incorporar una tendencia innata del niño para la interacción social activa y el aprendizaje de la lengua. El otro es la presencia de un entorno de soporte que facilite el aprendizaje del lenguaje, al cual Bruner denominó Sistema de Apoyo para la Adquisición de un Lenguaje o LASS⁶. Dentro de este LASS, la manera en que el adulto se dirige al niño es especialmente relevante: esta forma de comunicación específica se caracteriza por su lentitud, brevedad, simplicidad, repetitividad, y por centrarse en el "aquí y ahora". El adulto con el que interacciona un niño le proporciona a éste una estructura o esquema de referencia, al que Bruner denominó sistema de *andamios cognitivos*⁷.

⁶ Del inglés "Language Acquisition Support System".

⁷ En inglés, *scaffolding*.

Esta manera de comunicarse aparece generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el adulto y el niño concentran su acción en un único objeto y uno de ellos verbaliza acerca de éste, lo cual le permite al niño extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales.

La Teoría de las Influencias Socioculturales de Vygotsky

La obra del bielorruso Vygotsky, desarrollada en los años treinta pero no publicada en occidente hasta los sesenta, enfatiza tanto los aspectos culturales del desarrollo como sus influencias históricas. Para Vygotsky (1962), la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, definida ésta tanto histórica como culturalmente, es crucial para la adquisición. El contexto de cambio y desarrollo representa el principal foco de atención de su estudio, puesto que ahí es donde podemos encontrar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico. Para Vygotsky el habla es, pues, un producto social.

El lenguaje precede al pensamiento e influye en la naturaleza de éste. En otras palabras, los niveles más altos del funcionamiento intelectual se encuentran “mediatizados” por las herramientas simbólicas que usamos para regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos, entre las cuales se encuentra el lenguaje:

Vygotsky (1987) argued that just as humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools as labour activity, we also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate our relationships [...]. Included among symbolic tools are numbers and arithmetic systems, music, art, and above all, language. As with physical tools, humans use symbolic artefacts to establish an indirect, or mediated, relationship between ourselves and the world (Lantolf, 2000: 80).

Además, habla y acción están íntimamente unidas: cuanto más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el papel que desempeña la lengua.

Vygotsky acuñó el término *Zona de Desarrollo Próximo* o ZPD⁸ para explicar cómo el niño puede llegar más lejos en su adquisición si cuenta con la

⁸ Del inglés “*Zone of Proximal Development*”.

ayuda de un adulto, más experimentado y capacitado que él. También describe cómo se aleja de esta ayuda progresivamente para llegar a un comportamiento y un pensamiento independientes. La ZPD es

...the difference between the child's developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978: 85).

La Gramática Sistémica Funcional de Halliday

Según Halliday (1975), la aparición y desarrollo del lenguaje es resultado de una necesidad comunicativa que se explica en función de los llamados *speech acts*. En concreto, la progresión hacia el sistema adulto atraviesa tres fases. En la primera se observan seis funciones, equiparables a "usos" del lenguaje, que aparecen aproximadamente en el orden que sigue:

- La función instrumental, por la que el niño obtiene los objetos que satisfacen sus necesidades;
- La función reguladora, que le permite conseguir que alguien haga algo;
- La función interaccional, en la que el lenguaje se usa para la interacción social, por ejemplo para buscar un compañero de juego;
- La función personal, que se utiliza como medio de expresión de sentimientos y para introducir al hablante en el acto del habla;
- La función heurística, por la que el lenguaje permite explorar el entorno, preguntar sobre él y aprender;
- La función imaginativa, cuando se utiliza el lenguaje para crear un entorno (por ejemplo, de juegos, narraciones, etc.);
- La función informativa, que siempre se consigue al final de la primera fase.

En una segunda fase, de carácter transicional, se adquieren la gramática y el diálogo junto con las siguientes funciones: (1) la función pragmática, procedente de las funciones instrumental y reguladora, que hace referencia al lenguaje en cuanto acción y se expresa con entonación ascendente; y (2) la

función matética, que deriva de las funciones personal y heurística, representa el lenguaje en cuanto aprendizaje y se expresa con entonación descendente.

La fase tres constituye el comienzo del aprendizaje del sistema adulto. En este momento ya no hablamos de usos del lenguaje, sino de *"a highly abstract sense in which we can talk of the functional organization of the adult language"* (Halliday 2003: 33). Aquí destacan tres metafunciones: la interpersonal y la ideacional –derivadas de las funciones matética y pragmática respectivamente– junto con la textual.

B. CONDICIONES PARA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El principio básico que rige la adquisición de lenguas es que para aprender o adquirir una lengua hay que utilizarla:

Una lengua no se aprende primero y se usa después. Aprendemos una lengua cuando la utilizamos para hacer actividades reales e interesantes con otros. [...] Cuanto más podamos llenar de significación los usos de la nueva lengua, más fácil será su adquisición (Artigal, 1999: 29).

En primer lugar, para que el niño pueda adquirir su primera lengua se tiene que dar una maduración adecuada de los mecanismos neurológicos y fisiológicos que intervienen en el control del lenguaje. Deben ser correctamente controladas las funciones respiratoria, auditiva, fonadora –la emisión de sonidos y ruidos– y articularia –la colocación de los órganos de la voz en la forma que requiere la pronunciación de cada sonido.

Si se dan estas condiciones, el lenguaje oral aparecerá de manera natural, es decir, sin seguir un programa preparado de forma intencionada para su enseñanza sistemática, siempre y cuando se produzca una interacción verbal del niño con su entorno, una serie de intercambios entre el niño y los adultos que le rodean. En otras palabras, para el desarrollo del lenguaje se deben conjugar los dos factores siguientes: la existencia de una capacitación para utilizarlo y las posibilidades de desarrollarlo en un medio con estímulos auditivos. Según Painter (1989: 5), *"the fact that speech occurs in interactive settings is highly relevant to the fact that it is learned, and learned in a*

comparatively short period of time".

El niño intenta pronunciar y aprender en primer lugar aquellas palabras que le ayudan a resolver sus problemas y cubrir sus necesidades. Por otro lado, el adulto interpreta dichas palabras en función del contexto donde se producen y la interacción entre los intentos del niño y las interpretaciones del adulto conduce a nuevos intentos e interpretaciones. De esta manera, la comunicación dirige las primeras fases de la adquisición de una lengua, que progresivamente se convertirá en la base del pensamiento del niño, de su conciencia simbólica (Aguado, 1995).

En los intercambios entre el niño y el adulto, éste último desempeña un papel fundamental como fuente y receptor de la información. Es indudable que el habla de ese adulto o cuidador –que habitualmente se identifica con la madre– favorece el desarrollo. Tal y como proponía Bruner, el lenguaje que un cuidador dirige al niño suele ser más lento, claro, sencillo, y hace referencia al "aquí y ahora". Esto facilita la comprensión por parte del niño, que se apoya en la entonación, los gestos, las expresiones faciales, acciones y circunstancias alrededor de las palabras para descifrar su significado (Halliwell, 1993: 3). Sorprendentemente, este lenguaje se ajusta al progresivo aumento de conocimientos del niño, produciendo formas estructurales más complejas y menos repeticiones a medida que el dominio del lenguaje por parte del niño es mayor (Snow y Ferguson, 1977).

En general, el adulto que se dirige a un niño:

- habla más despacio, haciendo más pausas de mayor duración;
- es redundante porque a menudo repite parte o todo el enunciado, parafraseándolo o expandiéndolo;
- comprueba con frecuencia que el niño ha entendido;
- produce enunciados más cortos y más simples, es decir su habla se caracteriza por la simplicidad sintáctica;
- emplea una menor variedad de tiempos verbales;
- usa también un léxico limitado, con más sinónimos;
- habla en un tono de voz más agudo;
- articula los sonidos con claridad y hace más expresiva la entonación;
- utiliza más gestos y mímica que cuando se dirige a otro adulto;
- hace referencia constante al contexto y a objetos concretos.

A pesar de ciertas teorías que defienden que el desarrollo del lenguaje está dirigido desde dentro del niño y por tanto es difícilmente influenciado por el adulto (Crain y Lillo-Martin, 1999: 14), parece claro que la manera en que los adultos hablan al niño le ayuda a comprender y por ende, a aprender la lengua. Por ello, algunos autores han tratado de determinar el modo idóneo de dirigirse a él. En este sentido, Rondal (1982: 81) propone los siguientes procedimientos:

- Hablar lenta, clara y pausadamente;
- Utilizar un vocabulario adecuado al nivel de madurez del niño;
- Adaptar la complejidad del lenguaje utilizado a las posibilidades y al nivel del desarrollo del niño;
- Hablar al niño de las cosas que le interesan y que sean por tanto susceptibles de retener su atención;
- Evitar el discurso imperativo y manifestarle atención, interés y apreciación.

C. LA EVOLUCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El lenguaje desempeña un papel tan central y cotidiano en nuestro quehacer diario que su complejidad puede llegar a pasar desapercibida. Sin embargo, no sólo se trata de algo sumamente complejo; además, lejos de ser innato, se adquiere a través de un complicado proceso. En otras palabras, según Clark (2003b: 1):

Language allows us to coordinate what we do with others, relay information, find out answers, and carry out everyday activities – gossiping, making puns, writing memos, reading newspapers, learning stories, enjoying novels, greeting friends, telling stories, selling cars, reading instructions– the list is unending. Language calls for an intricate web of skills we usually take for granted. It is an integral part of everyday life that we rely on to convey wants and needs, thoughts, concerns, and plans. Using language seems as natural as breathing or walking. But babies are not born talking. They learn language, starting immediately from birth.

En este proceso de aprendizaje, los niños extraen las normas del funcionamiento de la lengua a partir de un *input* limitado y desordenado:

[The] *child is exposed to a finite number of sentences as a result of interaction with its linguistic environment. Yet on the basis of this, the child is able to generalize and thus form and understand novel sentences it has not encountered before. It is this ability to infer (induce) the novel elements of a set that is the cornerstone of successful language learning* (Nigoyi, 2006: 50).

En esas condiciones, hacen sorprendentes progresos velozmente. Hacia el año de vida la mayoría de los niños producen su primera palabra y con un año y medio tienen un vocabulario de cincuenta palabras, que consiguen a razón de una por semana. A partir de entonces, el ritmo aprendizaje se acelera visiblemente, puesto que adquieren una o dos palabras por día hasta los dos años, alrededor de diez al día de los dos a los seis años, e incluso veinte palabras al día en los años siguientes (Clark, 1993: 22). A los tres o cuatro años, un niño ya domina las bases del funcionamiento del lenguaje y se puede comunicar de manera satisfactoria con los miembros de su comunidad lingüística.

Parece ser que, en el proceso de adquisición de la primera lengua, se pueden distinguir dos *estilos de aprendizaje*: por un lado está el estilo analítico, que se centra en dividir el discurso en sus componentes más pequeños desde el principio. Los niños que siguen este estilo tienden a producir palabras aisladas, cortas y claramente articuladas en las etapas iniciales del proceso; por otro lado, los niños que se guían por el llamado enfoque *gestalt* memorizan y producen bloques de discurso largos y generalmente pobremente articulados que corresponden a secuencias completas en el habla del adulto (O'Grady, 2005: 10). Realmente la dicotomía de estilos analítico-*gestalt* se desarrolla a lo largo de un continuo, de manera que los niños tienden a aproximarse a un modelo pero muestran también rasgos del otro.

El complejo proceso de aprendizaje de la primera lengua pasa por diferentes etapas, que veremos a continuación:

- Etapa de comunicación prelingüística (de cero a un año);
- Comienzo de la etapa lingüística: la primera palabra (alrededor del primer cumpleaños);
- Etapa de las dos palabras o habla telegráfica (de los dos a los tres años);
- La producción del verdadero diálogo (a partir de los tres años).

Comunicación prelingüística

El llanto que acompaña al recién nacido en su llegada al mundo podría considerarse su primera señal comunicativa; con él parece indicar que algo le sucede, que percibe sensaciones diferentes a las que había sentido hasta entonces. No obstante, los mecanismos de adquisición de la lengua probablemente se ponen en marcha antes de nacer, aunque los escépticos a este respecto consideran que en el vientre materno los sonidos se ven amortiguados por el líquido amniótico y, por tanto, distorsionados (MacWhinney, 2001). Según Brewster y otros (2002: 14),

...recent studies have shown that babies may become familiar with aspects of their future L1 while they are still in the womb! After birth, learning a language starts with a baby producing its first noises and cries. Babies are even able to mirror their parents' use of intonation and stress, for example by wagging their hands in time to the parents' use of stressed syllables, or cooing with similar intonation patterns to those they have just heard.

De esta manera, el bebé y sus cuidadores se comunican desde muy temprano. Los recién nacidos no solo manifiestan sus emociones por medio del llanto o grito, sino también a través la llamada *imitación neonatal* –actividad visual, motora y de expresión facial con la que entablan comunicación con el cuidador; por ejemplo, el bebé tiende a seguir con la mirada al adulto esperando un acercamiento.

Las voces le resultan al bebé especialmente atrayentes, puesto que gira su cabeza hacia ellas. Muy pronto distingue rasgos fonológicos suprasegmentales como las subidas y bajadas de entonación. Al mismo tiempo, los movimientos y sonidos de succión que preceden a la nutrición van preparando los órganos necesarios para la articulación.

Desde el nacimiento el niño emite unas vocalizaciones no lingüísticas relacionadas con sus sensaciones de hambre, dolor, placer, etc. A partir del segundo mes, es capaz de producir sonidos, normalmente vocálicos, denominados *arrullos*. Hacia los seis meses, estos sonidos vocálicos se combinan entre sí y con otros consonánticos para formar *balbuceos* o *gorjeos*, aún carentes de significado, que se asimilarán o descartarán según sean reforzados o no por su entorno. El balbuceo es congénito puesto que balbucean

incluso los niños sordos, pero los niños de audición normal lo realizan de forma más intensa porque al escucharse se refuerzan.

Progresivamente el balbuceo se convierte en una actividad intencional en respuesta a la voz del adulto; en situaciones de intercambio afectivo aparece una conducta comunicativa llamada *ecolalia*, en la que aparecen emisiones articuladas intencionalmente como respuesta e imitando las entonaciones que escuchan de los adultos. La intención comunicativa de dichas producciones se puede ver en ciertas situaciones. Por ejemplo, el bebé tiende a intensificar la señal o a cambiarla con el fin de que el adulto le alcance lo que desea.

Antes de decir su primera palabra, algunos experimentos demuestran que los bebés pueden ya distinguir palabras y patrones de palabras según los acentos desde los ocho o nueve meses de vida. Saffran y otros (1996) vieron cómo bebés de ocho meses eran capaces de reconocer palabras inventadas que habían oído previamente pronunciadas en una cadena de sílabas. Peters y Strömquist (1996) han probado que los bebés de nueve meses tienden a identificar como palabras aquellas cuyo patrón acentual es más frecuente en su lengua. Otros estudios similares son los de Mattys y otros (1999) y Jusczyk y otros (1999).

Comienzo de la etapa lingüística: la primera palabra

Al final de la conducta ecológica, el bebé muestra su apertura al mundo con una comprensión pasiva creciente, que sus cuidadores facilitan al dirigirse a él constantemente. Mediante la interacción entre el bebé y sus cuidadores, el primero capta las intenciones de los segundos:

In the first half of the second year of life, young children begin to learn language. The major social cognitive skill that underlies their ability to do this is their understanding of the intentional actions of others, especially their understanding that other persons have intentions towards their intentional states (Tomasello, 2001: 153).

El paso de la comprensión pasiva a la emisión del lenguaje se da con monosílabos dotados de sentido llamados *palabra-sílaba* o *monosílabo intencional*. Aparecen a continuación las secuencias, generalmente de dos

sílabas iguales, que el adulto suele reconocer como palabras y refuerza, invitando a la repetición. Dichas secuencias siguen patrones inicialmente desprovistos de complejidad: son de estructura consonante-vocal, no contienen diptongos ni grupos consonánticos. Se caracterizan por contar con un número limitado de elementos fonéticos; predominan las consonantes labiales, dentales y nasales, y las vocales /o/ y /a/. Es alrededor del primer año de vida cuando el niño empieza a emitir estas palabras llamadas *holofrases*, a las que da el mismo valor que un enunciado completo en el lenguaje del adulto (Dale, 1989: 51).

Las holofrases, combinadas con diferentes esquemas de acción y elementos suprasegmentales, comunican distintas intenciones, por lo que únicamente pueden interpretarse con ayuda del contexto. Le permiten al niño referirse a objetos ausentes, lo cual no podía hacer hasta ahora con el gesto, que requiere la presencia visible del objeto.

En esta etapa, el niño comienza a poner sus propios nombres a las cosas y personas que le rodean. Comienza por los objetos personales de su entorno y de fácil manejo, por nombres generales como "nene" y específicos como "mamá", palabras que describen acciones como "come" y funciones como "más". Los niños tienen una excelente capacidad para asignar significados a las palabras que van reconociendo. Como afirma O'Grady (2005: 40),

...children are extraordinarily good at finding meanings for words – and words for meanings. In fact, they seem to be 'primed' for this task before they even learn to speak, perhaps because words and their meanings help them organize and categorize the bewildering world that surrounds them.

Etapa de las dos palabras o habla telegráfica

La holofrase evoluciona a partir de los dieciocho meses, cuando el niño deja de usar palabras aisladas y empieza a combinarlas de dos en dos, para pasar a la fase del *habla sintáctica*. Generalmente se considera que el momento en que el niño emite su primera frase –*"when two 'words' (groups of sounds which have meaning) are brought together in order to create a new meaning*

out of the union" (Brewster y Ellis, 1992: 8)– tiene lugar cuando su vocabulario es de alrededor de cincuenta palabras.

Dado que las diferencias individuales suelen ser muy grandes entre niños de estas edades, a partir de este periodo los progresos se suelen medir en función de la extensión de las frases emitidas. Como guía de los avances del niño en la adquisición de su gramática elemental, uno de los indicadores más fiables es la llamada Longitud Media de los Enunciados o MLU⁹, que se refiere al promedio de número de morfemas que el niño emite en sus enunciados en un determinado periodo. Se suelen distinguir cinco etapas de MLU, la primera de las cuales corresponde a un MLU de 1-2; las cuatro siguientes suponen aumentos de medio punto en el índice.

Al principio de esta fase de las dos palabras, las frases que el niño escucha e imita sufren un proceso de reducción característico, de ahí que habitualmente se conozcan como *lenguaje telegráfico* (Brown, 1980: 96). Sus principales características son: (1) se da la presencia de elementos con alta carga semántica –como son los sustantivos, verbos, adjetivos– y la omisión de aquellos elementos que cumplen con una función gramatical –por ejemplo, las inflexiones y los verbos auxiliares; y (2) se mantiene el orden de la frase modelo y, en un primer momento, una longitud constante e independiente de la extensión de la frase modelo. Según Brown (1980), la elección por parte del niño de las palabras que formarán parte de la frase está determinada por:

- la función referencial de las palabras continentales¹⁰;
- la brevedad de las palabras;
- la imposibilidad de inferencia de las palabras por el contexto;
- la acentuación más fuerte que se le da a las palabras con carga semántica dentro de la oración.

En cuanto al significado de las emisiones, Halliday (1975) defiende que la lengua se aprende porque el niño se da cuenta de que puede hacer ciertas cosas con ella; es decir, que la lengua desempeña determinadas funciones, las cuales el niño siempre aprende en el mismo orden. Slobin (1979) ha descrito siete tipos de funciones comunicativas que pueden tener dichas emisiones: (1) localizar o nombrar; (2) pedir o desear; (3) negar; (4) describir un suceso o

⁹ Del inglés "*Mean Length Unit*".

¹⁰ Los sustantivos, verbos y adjetivos que hacen referencia a objetos o a cualidades presentes de éstos.

situación; (5) expresar posesión; (6) describir una persona o cosa y (7) preguntar.

En los años 1960, un nutrido grupo de investigadores (Braine, 1963; McNeill, 1970; Slobin, 1979) propuso que el niño genera una gramática propia con ciertas propiedades estructurales características. Durante esta fase, dicha gramática se compone de dos clases de palabras: *palabras pivotes* y *palabras de clase abierta* o x. Las palabras pivote son un grupo de palabras limitado y reducido que se ubican en un determinado lugar de la oración, acompañando siempre a palabras x. Nunca se pueden combinar entre sí y nunca aparecen solas. En un principio, el niño únicamente parece saber que las palabras pivote se usan antes de las otras, no estableciendo mayor diferenciación; gradualmente aprende a discernir cómo se combinan las palabras, abandonando la estructura de palabras pivote y palabras x y adaptándose a los patrones adultos de lenguaje.

Este enfoque ha sido criticado por varios motivos:

Había datos empíricos, recogidos a partir del seguimiento exhaustivo del primer lenguaje infantil, que ponían en cuestión la existencia de dicha gramática. Igualmente, aparecieron también otro tipo de problemas referidos a la explicación del paso de la gramática 'pivot' a una gramática más potente que permitiera, por ejemplo, las combinaciones de tres términos (Vila, 1991: 113).

Es decir, esta gramática no sugiere fácilmente cómo ni por qué se pasa al habla adulta, ni tiene en cuenta el significado de las frases, por lo que no explica las ambigüedades, por ejemplo.

A medida que se avanza en la etapa de habla telegráfica y se supera la fase de las dos palabras, comienzan a incorporarse las inflexiones, es decir, las alteraciones que experimentan las palabras con el cambio de desinencias y que permiten establecer relaciones con otras palabras y expresar significados específicos tales como referencias de tiempo o número. El orden en que se adquieren las inflexiones, por lo menos en inglés, suele ser fijo y es independiente de su frecuencia de uso por parte de los cuidadores; sin embargo, sí depende en cierta medida de su complejidad sintáctica y semántica (Brown, 1973). En español también se ha observado un proceso de adquisición de los morfemas gramaticales relativamente invariable (Faingold, 2003) y el tema despierta gran interés también en el área de la adquisición de segundas

lenguas (Carroll, 2001; Dulay y Burt, 1974; Huebner, 1983; VanPatten, 1996; VanPatten y otros, 2004).

En la adquisición de inflexiones, se da la *hiperregularización*, es decir, la aplicación de inflexiones regulares a elementos irregulares, por ejemplo en el caso de los verbos, lo que parece sugerir que el niño busca patrones en el lenguaje. Recientemente algunos autores han propuesto que la hiperregularización es menos habitual de lo que se creía hasta ahora. De acuerdo con Marcus y otros (1992), tanto las formas irregulares como las regulares se adquieren muy rápidamente; lo que ocurre es que los niños cometen errores al seleccionar terminaciones regulares para verbos irregulares y viceversa. Maratsos (2000) apunta que la confusión que conduce a la hiperregularización se da más a menudo con unos verbos que con otros, según sean éstos usados más o menos frecuentemente.

A partir de los tres años: la producción del verdadero diálogo

Durante el tercer y cuarto año de vida del niño, el lenguaje retiene aún cierto aire telegráfico pero al mismo tiempo se perfecciona de forma vertiginosa: el léxico pasa de unas cuantas decenas a varios cientos; las frases se hacen más largas y complicadas; aparecen el género y el número en las palabras, las preposiciones y los artículos en las oraciones. Son años de gran creatividad. En esta época se fijan las reglas sintácticas que aproximan el discurso en gran medida al habla del adulto. El niño utiliza conjunciones y expresa relaciones lógicas. Desde el punto de vista fonológico, afianza todos los sonidos vocálicos y consonánticos, aunque algunos niños pueden presentar problemas con ciertos sonidos o grupos de sonidos consonánticos más allá de esta etapa.

Ahora encontramos la producción de verdadero diálogo, adquiriendo así el lenguaje una función informativa: se produce aprendizaje que no tiene relación con el contexto inmediato del niño (Boada, 1992); se da una interacción entre la actividad verbal libre, basada en la gramática elemental de la etapa anterior,

y una actividad mimética, tendente a adaptarse a la gramática normalizada del adulto.

Hacia los cuatro o cinco años de edad los niños han adquirido ya los aspectos más importantes del lenguaje. A pesar de su desconocimiento del mundo en general, un niño de seis años puede producir y discernir decenas de sonidos, conoce miles de palabras cuya definición nunca ha oído y es capaz de construir frases de enorme complejidad sintáctica. En cualquier caso, el aprendizaje de la lengua continúa toda la vida.

4. EL CONTRASTE ENTRE LA ADQUISICIÓN DE PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS

Esta sección debe comenzar inevitablemente haciendo un intento por ilustrar la polémica que ocupa a los expertos desde hace décadas entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*. Concretamente, en la literatura sobre la materia, se ha dado un frecuente debate sobre si estos dos términos son en esencia lo mismo o si se refieren a procesos distintos.

En primer lugar, el término “adquisición” se ha asociado comúnmente a la primera lengua o lengua materna, mientras que se ha llamado “aprendizaje” al proceso que tiene lugar cuando se ha adquirido una primera lengua y hablamos de la segunda o siguientes. En otras palabras,

...the experts refer to mother tongue acquisition rather than mother tongue learning in order to underline its character as natural phenomenon and to distinguish the process from learning, especially classroom learning, which is the result of systematic teaching (Brewster y Ellis, 1992: 7).

En relación con esta dicotomía, algunos autores emplean el término “adquisición” de la segunda lengua para calificar la situación en que una persona asimila la segunda lengua de manera natural e inconsciente, tal y como hace el niño que aprende su lengua materna. Un alto porcentaje de las investigaciones publicadas en los últimos años se centra en este contexto de adquisición natural de la segunda lengua (Larsen-Freeman y Long, 1994: 16). Dicha adquisición tiene lugar cuando la exposición a la lengua es intensiva:

Students can acquire on their own provided that they get a great deal of ‘comprehensible input’ [...]. This is in marked contrast to conscious learning where students receive ‘finely-tuned input’ – that is language chosen to be precisely at their level (Harmer, 1983: 32).

Por contra, el aprendizaje se podría considerar un proceso consciente que habitualmente tiene lugar en el aula.

Muchos expertos, sin embargo, conciben la adquisición de una segunda lengua de una manera más amplia, puesto que con ello se refieren a los procesos tanto conscientes como inconscientes que tienen lugar al aprender una lengua distinta de la primera en contextos naturales pero también en entornos estructurados como por ejemplo el aula (Ellis, 1985: 6).

Otro posible enfoque de la discusión se centra en la edad del sujeto que adquiere o aprende la lengua. En la literatura tradicional se ha considerado la adquisición como una capacidad propia del niño, que éste perdía alrededor del momento de la pubertad. El adulto, por tanto, solo podía aprender la lengua, nunca adquirirla. Por ejemplo, el trabajo de Penfield y Roberts (1959) defendía que la adquisición óptima del segundo idioma se da en los primeros diez años de vida, cuando según sus estudios el cerebro conserva aún su plasticidad. En sus propias palabras, *"when languages are taken up for the first time in the second decade of life, it is difficult [...] to achieve a good result"* (Penfield y Roberts, 1959: 255). Más tarde, la teoría de Penfield fue retomada por Lenneberg (1967), quien, apoyándose en observaciones sobre la afasia y el retraso mental, postuló que se daba una base neurológica diferente en niños y adultos, situando el final del periodo crítico para la adquisición en la pubertad. Sin embargo, en los últimos veinte años, esta percepción acerca de la edad ha cambiado para llegar incluso a hablarse de "adquisición en la edad adulta" o *"adult acquisition"*, en palabras de Stevick (1982: 21).

En realidad, aunque para muchos es innecesaria, la dicotomía adquisición-aprendizaje ha sido muy popular por varios motivos que apunta Block (2003: 94):

The acquisition/learning distinction has become an easy-to-understand dichotomy over the years. It is one that has been popular with teachers, as it resonates with their day-to-day experience of ineffective classroom language teaching. It is also superficially consistent with work in theoretical linguistics on first language acquisition, where acquisition is a cover term for 'getting' and 'having'; knowledge and learning is about conscious and intentional effort. However, in retrospect, it is easy to say that it is far too simple.

Los conceptos de *primera lengua* y *segunda lengua*¹¹ son también controvertidos. Con el objeto de acotar los términos en que se usarán en este estudio, a continuación veremos sus definiciones en detalle.

Siguiendo la clasificación de Skutnabb-Kangas y Phillipson (1989; en Kecskes y Papp, 2000: 1), habitualmente la expresión “primera lengua” se usa más o menos indistintamente junto con la de “lengua materna” para referirse a la lengua que:

- el hablante aprendió de su madre;
- se aprende en primer lugar, independientemente de quién es la fuente del *input*;
- se habla en la zona o el país;
- predomina más en la vida del hablante o es más usada por éste;
- es objeto de más afecto por parte del hablante.

En la situación de aprendizaje de la primera lengua, el cuidador se dirige al niño de una manera específica que ya hemos tratado en el apartado 3.b. Además, hay ciertas cosas que el cuidador *no hace*: no sigue un programa de enseñanza, ni suele proveer al niño de explicaciones gramaticales, ni demanda una práctica estructurada del lenguaje al estilo de las repeticiones orales o *drills*, ni corrige habitualmente los errores gramaticales que escucha. Esto se debe a que la comunicación entre el cuidador y el niño está basada en el mensaje y no en la forma (Johnson, 2001: 79).

Por otro lado, la segunda lengua es “[a] *language acquired by a person in addition to his mother tongue*” (definición de UNESCO en Cook, 2001a: 12). Es decir, a grandes rasgos se considera que una segunda lengua es toda aquella que se adquiere además de la lengua materna, y no necesariamente después. Por lo tanto,

...la investigación sobre [la adquisición de segundas lenguas] debe explicar desde la adquisición de una segunda lengua por parte de aprendices jóvenes que demuestren muy poca habilidad en sus lenguas nativas hasta este mismo tipo de adquisición en aprendices adultos con una lengua nativa bien establecida (Larsen-Freeman y Long, 1994: 17).

Abarca incluso la adquisición de terceras y cuartas lenguas, así como los estudios de bilingüismo en los que, en realidad, el niño está adquiriendo dos

¹¹ Identificadas también como L1 y L2 respectivamente.

lenguas al mismo tiempo. En cualquier caso, exceptuando quizás éste último, el hablante suele aprender la segunda lengua teniendo ya acceso a la gramática de la primera (Huebner, 1991: 9), lo cual puede ser una ventaja, puesto que ya maneja una noción de cómo funciona el lenguaje, o una desventaja si la primera lengua le lleva a tomar decisiones erróneas sobre la segunda (Lightbown y Spada, 1993: 21).

La expresión "lengua extranjera" se suele utilizar popularmente con un significado similar a "segunda lengua". No obstante, muchos lingüistas distinguen entre lenguas extranjeras y segundas lenguas al identificar entre ambas importantes diferencias en cuanto a objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza y niveles de éxito alcanzados. Así, el sentido restringido del término "lengua extranjera" es una lengua no nativa que se enseña en las escuelas y que no tiene categoría de medio de comunicación rutinario en ese país. En palabras de Gass y Selinker (2001: 5), *"it refers to the learning of a nonnative language in the environment of one's native language"*. Una segunda lengua, por otro lado, es una lengua no nativa del hablante que en el país se emplea de modo amplio para la comunicación, habitualmente en contextos de educación, gobierno o negocios. Por ejemplo, el inglés en España es una lengua extranjera, mientras que es la segunda lengua de millones de hispanohablantes residentes en Estados Unidos.

Atendiendo a esta distinción, la relación entre los hablantes de una segunda lengua y aquellos para los que ésta es su lengua materna suele ser más significativa que la que se da en el caso de las lenguas extranjeras: *"in second (as opposed to foreign) language settings the acquisition of a new language is seen as tied to the way in which the learner's community and the target language community view each other"* (Ellis, 1985: 251). Precisamente en el contexto de las comunidades española y europea actuales, en las que el movimiento migratorio es un fenómeno cotidiano, esta afirmación cobra especial relevancia.

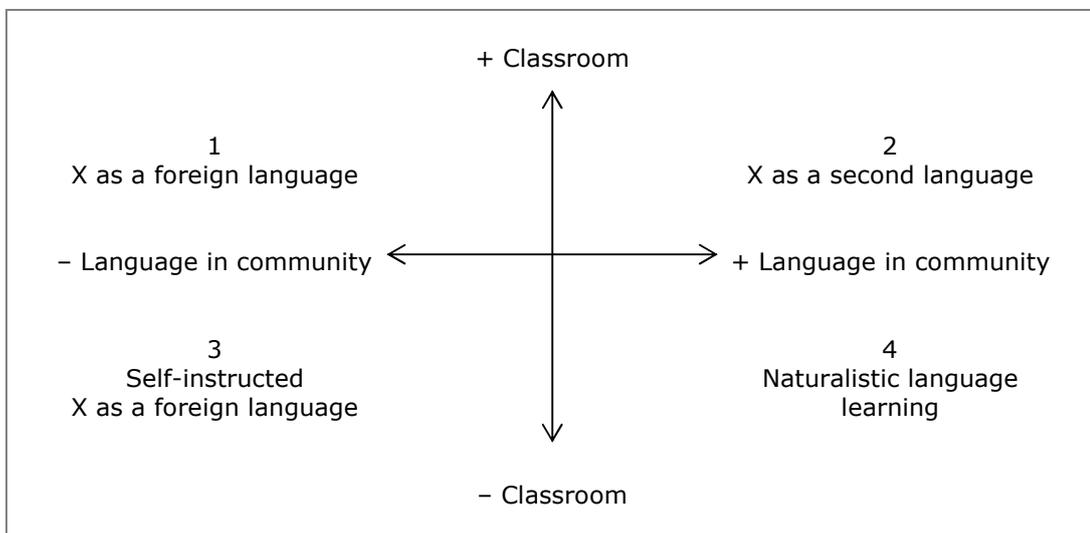
Las lenguas extranjeras se enseñan en el aula y normalmente requieren instrucción formal; las segundas lenguas se adquieren fundamentalmente gracias a la exposición al entorno. No obstante, en realidad estas dos situaciones de aprendizaje –bien a través del estudio bien mediante su uso en el entorno– son los dos extremos de un continuo en el que se puede situar

cualquier situación de adquisición de una lengua (Stern, 1981). En palabras de Littlewood (1984: 80),

...between the most subconscious processes of 'acquisition' at one extreme and the most conscious forms of 'learning' at the other, it would probably be more realistic to think in terms of a continuum, in which subconscious and conscious processes are mingled to varying degrees.

Las posibles situaciones de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras están representadas en el siguiente cuadro:

Figura 1.1: adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras.



Fuente: Block (2003: 34).

Como consecuencia del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, el límite entre primeras y segundas lenguas podría ser incluso más confuso últimamente:

Traditionally, teachers of modern languages and of translation have worked with the concepts of foreign language, second language and native language. As the result of modern communication systems and global mobility, the notion of locus as a geographical place has been weakened, opening up possibilities for rapid interchanges in a global lingua franca unconstrained by space and time, thereby blurring any neat distinctions between 'foreign' and 'second' language (Anderman y Rogers, 2005: 14).

En cualquier caso, parece indudable que el contacto permanente o muy prolongado con la lengua en el entorno –la situación de la lengua materna y las segundas lenguas, que no lenguas extranjeras– conduce invariablemente a la

adquisición, independientemente de la edad del hablante. Para Harmer (1998) esto se debe a lo siguiente:

Children and adults who acquire language successfully outside the classroom seem to share certain similarities in their experiences. First of all, they are naturally exposed to language which they more or less understand even if they can't produce the same language spontaneously themselves. Secondly, they are motivated to learn the language in order to be able to communicate. And finally, they have opportunities to use the language they are learning, thus giving themselves chances to flex their linguistic muscles –and check their own progress and abilities (p. 24).

En el aula de lenguas extranjeras, pues, se deberían intentar reproducir estas circunstancias con el fin de que el aprendizaje tuviera lugar de manera natural en la medida de lo posible.

Para terminar con esta breve reflexión sobre el contraste entre la primera y la segunda lengua, cabe plantearse si realmente la respuesta a la pregunta de cuál es la diferencia –de haberla– entre ambos procesos de adquisición no está aún lejos de encontrarse:

The answer to the question is far from settled. While there are many similarities between L1 and L2 learning, the variation in situation and other factors also produces many differences. One difficulty is filtering out differences that are accidental rather than inevitable. L1 children mostly acquire language in different settings with different exposure to language than L2 learners and they are at different stages of mental and social maturity [...]. It may be inherently impossible to compare equivalent L1 and L2 learners (Cook, 2001b: 493).

5. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La adquisición de segundas lenguas interesa a los expertos desde muy variados ángulos. Según Mitchell y Myers (1998), en los últimos cuarenta años el interés se ha centrado en cómo se desarrolla en proceso de adquisición internamente –por ejemplo, de qué manera se asemeja al de la primera lengua o a cualquier otro aprendizaje– y en qué papel desempeñan en dicho proceso la primera lengua y las variables psicológicas, sociales y ambientales. Como resultado, la investigación en SLA ha dado lugar a múltiples modelos y marcos teóricos.

En cualquier caso, uno de los objetivos primordiales de la investigación en SLA es proporcionar información acerca de cómo funciona la mente en el proceso de adquisición con el fin de enseñar la lengua de la mejor manera posible. Los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras pueden, por tanto, beneficiarse en gran medida de ello:

The study of SLA can help teachers to make explicit their theories, the principles by which they teach and examine them critically in the light of what is known about how L2 learning takes place, the process of language learning. SLA research can thus provide teachers with insights which they can use to build their own explicit theory or to revise their existing one (García Bermejo, 2003: 18).

En realidad, el docente no sólo *puede* salir beneficiado del estudio teórico de su área de conocimiento, sino que es necesario que realice una reflexión profunda sobre su situación docente, en los términos que describe Brumfit (1979: 185):

When teachers, representing an educational system, seek to intervene in learning, as they do by definition when they teach, they need to be able to justify themselves on two main accounts. First, they need to be able to show that what is being taught is desirable, directly or indirectly, for the good of society at large, and second they need to show that the procedures being used relate explicitly to pupils as they actually are, to the teaching situation as it actually is, and to the desired objectives.

Por ello, en las secciones que siguen haremos una revisión de las principales aportaciones de la teoría de SLA a la enseñanza de segundas lenguas.

A. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

El tratar de sintetizar y presentar en unas páginas las diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas se presenta como una tarea sumamente difícil. Según Larsen-Freeman y Long (1994) el número de teorías de SLA conocidas es muy elevado:

Según nuestros cálculos, se han propuesto al menos cuarenta teorías de [Adquisición de Segundas Lenguas] –más si se incluyen teorías sobre otras clases de desarrollo lingüístico (adquisición de la primera lengua, criollización, cambios en la historia de la lengua, etc.) en algún momento adoptadas por los investigadores de este campo (p. 206).

Esta variedad de aproximaciones se puede dividir en teorías nativistas, ambientales o interaccionistas según la importancia que asignen a la contribución biológica y al entorno.

Ejemplos nativistas son la Teoría de la Monitorización, también conocida como la Hipótesis del *Input*, de Stephen Krashen (1985), y de nuevo, la Gramática Universal de Chomsky, porque explican la adquisición en función de una cualidad biológica innata, en este caso específica de la lengua. El experto en lingüística aplicada John Schumann (1978a), perteneciente a la escuela americana de Harvard, representa el paradigma ambientalista por excelencia puesto que, tal y como veremos, sostiene que determinados factores sociales y psicológicos que experimenta el hablante son más importantes para el desarrollo del lenguaje que cualquier cualidad innata. Por último, el Modelo de

Multicompetencia defendido por Cook representa un ejemplo de teoría interaccionista, que recurre tanto a factores innatos como ambientales para explicar la adquisición de segundas lenguas. En las próximas secciones describiremos estas teorías en cierto detalle.

Krashen y la Teoría de la Monitorización

La Teoría de la Monitorización propuesta por Stephen Krashen (1985) empezó siendo una descripción de ciertos aspectos del procesamiento del lenguaje para terminar convirtiéndose en una de las macroteorías de adquisición de segundas lenguas más influyentes y discutidas de los años 80. Y a pesar de haber recibido muchas críticas, también es cierto que su planteamiento supuso una bocanada de aire fresco para los círculos de enseñanza de segundas lenguas y generó gran cantidad de experimentos.

Esta teoría se puede considerar una combinación de aspectos lingüísticos, sociopsicológicos, aspectos propios de la investigación educativa, del análisis del discurso y de teorías sociolingüísticas conjuntamente (Lightbown, 1984: 246).

Fundamentalmente, para Krashen "*acquisition is inevitable. It is, in fact, unavoidable and cannot be prevented*" (Krashen, 1985: 4), siempre y cuando se den las condiciones adecuadas, que se explican en relación a una serie de hipótesis. En un principio, la propuesta se basaba en un número variable de hipótesis (por ejemplo, diez en Krashen, 1982) que finalmente se redujo a cinco¹²:

La Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje

Krashen distingue entre dos maneras independientes de aprender una segunda lengua: la *adquisición*, que ocurre subconscientemente al participar en la comunicación natural, y el *aprendizaje*, que es el resultado del estudio consciente de las propiedades formales de la lengua, el "saber acerca del

¹² En inglés, *the acquisition-learning hypothesis, the natural order hypothesis, the monitor hypothesis, the input hypothesis y the affective filter hypothesis.*

lenguaje". El proceso de adquisición se sitúa en las áreas del lenguaje del hemisferio izquierdo y está disponible para el procesamiento automático; el aprendizaje se puede encontrar también en el hemisferio izquierdo, pero no necesariamente en las áreas del lenguaje y está disponible para el procesamiento controlado. Además, la adquisición está condicionada por la actitud y el aprendizaje por la aptitud.

La Hipótesis del Orden Natural

De acuerdo con esta hipótesis, las reglas gramaticales de la segunda lengua se adquieren en un orden predecible e independiente de la secuencia que pueda seguir el programa de enseñanza; no obstante, en tareas de comunicación natural se manifiesta el orden estándar pero en las que requieren o permiten el uso de conocimientos metalingüísticos surge un orden diferente.

La Hipótesis de la Monitorización

El Monitor es el dispositivo que usa el aprendiz para editar su actuación lingüística, y que regula la relación existente entre lo que el aprendiz ha adquirido y lo que ha aprendido: utilizamos el conocimiento aprendido para actuar sobre los enunciados que han sido generados por el conocimiento adquirido. Es decir, el aprendizaje únicamente sirve para editar o corregir lo que previamente se ha interiorizado mediante la adquisición.

La Hipótesis del *Input*

Para Krashen, la adquisición tiene lugar cuando se intenta comprender mensajes significativos, es decir, al procesar *input* comprensible. Para que este *input* pueda comprenderse, es necesario que sea ligeramente superior al nivel de competencia actual del aprendiz, lo que Krashen denomina $i+1$, pero se entiende "*gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento del mundo, al conocimiento lingüístico previamente adquirido y a la clase a través de medios y mecanismos como imágenes, traducciones y explicaciones*" (Larsen-Freeman y Long, 1994: 223).

Cuanto más *input* comprensible se recibe, más lengua se adquiere; por tanto, los métodos de enseñanza serán eficaces siempre y cuando administren *input* comprensible.

La Hipótesis del Filtro Afectivo

Este filtro controla la cantidad de *input* con la que el aprendiz entra en contacto, y qué cantidad de ese *input* se termina interiorizando. Se denomina filtro "afectivo" porque los factores que determinan su intensidad son variables individuales tales como la motivación, la autoestima o la ansiedad del aprendiz: éstas se combinan para activar o bloquear el filtro, y por consiguiente, para permitir o impedir la adquisición.

En general, las propuestas de Krashen han sido criticadas por basarse en poca evidencia empírica y por tener un contenido lingüístico muy vago: "*each of Krashen's hypotheses is marked by serious flaws: undefinable or ill-defined terms, unmotivated constructs, lack of empirical content and thus of falsifiability, lack of explanatory power*" (Gregg, 1984: 94). Además, no explica los procesos cognitivos responsables de la adquisición y el aprendizaje, así como tampoco reconoce el papel que desempeña la producción en el proceso, puesto que el habla se supone el resultado y no la causa de la adquisición.

Duras críticas a este modelo ponen de relevancia la dificultad para analizar de forma empírica la distinción adquisición-aprendizaje, basada a su vez en la dicotomía subconsciente-consciente (McLaughlin, 1978; 1987). Según varios autores, realmente sería más adecuado considerar que el conocimiento aprendido se convierte en adquirido cuando se automatiza, quedando disponible para su utilización en el discurso espontáneo (Gregg, 1984; 1988; Johnson, 1996; Rivers, 1980; Sharwood-Smith, 1982). Más recientemente, Johnson (2001: 110) sugiere que también es posible partir del conocimiento procedimental o adquirido y llegar al declarativo y aprendido, pero que en cualquier caso, ambos son necesarios para un uso adecuado de la lengua.

Por otro lado, la comprensión por sí sola no parece que pueda considerarse equivalente a la adquisición. Al contrario que Krashen, Swain (1985) defiende que comprender y producir una lengua son dos destrezas

distintas, y que una mejor producción únicamente se consigue mediante la estimulación del aprendiz para que produzca *output*, es decir, para que hable y que escriba en la lengua objeto de estudio.

Chomsky y la Hipótesis Universal

El valor que tiene la teoría nativista Chomskiana para la adquisición de segundas lenguas radica en que (1) centra la atención en la naturaleza misma de la lengua objeto de estudio y (2) plantea una reconsideración de la transferencia –“*the process whereby the learner transfers features of the first language into the target language during second language acquisition*” (Byram, 2000: 633)– como factor importante para la adquisición.

Como ya hemos visto, según Chomsky, el niño adquiere su primera lengua al extraer los parámetros propios de la lengua mediante su exposición a ella; así, al captar la evidencia positiva o negativa de las reglas universales en esa lengua, comprende e interioriza la existencia o ausencia de los parámetros correspondientes. En segundas lenguas, el hecho de que el aprendiz cuente ya con el conocimiento de una primera gramática hace que tenga una fuente de información adicional, lo cual podría ser aprovechado por el profesor para la orientar la atención del aprendiz precisamente hacia el *input* proporcionado (Cook, 2001a: 183).

No obstante, esta teoría parte de la suposición de que el conocimiento lingüístico es homogéneo, y, por lo tanto, ignora la variabilidad. De nuevo según Cook (2001a),

...the UG [Universal Grammar] model tackles the most profound areas of L2 acquisition, which are central to language and to the human mind. But there is rather little to say about them for language teaching. The UG principles are not learnt; the parameter settings probably need little attention. Any view of the whole L2 learning system has to take on board more than UG (p. 184).

Otro inconveniente, descrito por Ellis (1985: 270), es la dificultad de esta teoría para definir claramente el llamado *markedness construct*. Chomsky considera que, en la exposición a una lengua, el *input* que se recibe es

deficiente, lo cual representa el principal argumento para justificar la existencia de una Gramática Universal previa. Ese *input* deficiente o pobre es inadecuado porque “no contiene ‘pruebas negativas’ o información para que el aprendiz determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 208). Por tanto, ¿cómo descubre el hablante de segundas lenguas qué formas son agramaticales? Se han propuesto varios criterios (por ejemplo, Chomsky, 1981) pero aún así no queda claro si se trata simplemente de un constructo lingüístico o si tiene validez psicolingüística.

Schumann y el Modelo de Aculturación¹³

John Schumann (1978a) sostiene que el éxito en la adquisición de una segunda lengua viene determinado por el grado de distancia social y psicológica que hay entre el aprendiz y la cultura del idioma objeto de estudio: “[second language acquisition] is just one aspect of acculturation and the degree to which a learner acculturates to the [target language] group will control the degree to which he acquires the second language” (Schumann, 1978b: 34), entendiendo “aculturación” como el proceso que conduce a la adaptación a una nueva cultura.

Su modelo pretende explicar por qué, a diferencia de la primera lengua, no es frecuente alcanzar una competencia nativa en el aprendizaje de una segunda lengua: si las distancias sociales y psicológicas son grandes, el aprendiz no hace progresos en su aprendizaje, que se estanca en las etapas iniciales. Esto fue observado por Schumann, cuando formaba parte como *graduate student* en una investigación más amplia, en el estudio del caso de Alberto, un costarricense residente en Cambridge, Massachusetts, que después de diez meses de adquisición no controlada y cierta enseñanza formal posterior hizo muy pocos progresos en su inglés debido a, según Schumann, la distancia psicológica y social que le separaba de los hablantes nativos de la lengua (Cazden y otros, 1975; Shumann 1978a).

¹³ Del inglés, “*Acculturation Model*”.

La influencia de esta distancia sobre la aculturación, y por ende sobre la adquisición, tiene una doble naturaleza: delimita la intensidad del contacto con la segunda lengua y también la disposición del aprendiz hacia dicho contacto. Por un lado, la *distancia social* es el resultado de un número de factores primarios que afectan al aprendiz como miembro de un grupo social y que definen la situación general de aprendizaje como “buena” o “mala”; estos factores son, por ejemplo (Johnson, 2001: 101):

- el grado de dominio social y económico de las culturas de ambas lenguas;
- el nivel de integración de la comunidad del sujeto en la comunidad de la segunda lengua;
- La congruencia cultural –religiosa, histórica, etc.– entre ambas sociedades;
- El tiempo que lleva el sujeto residiendo en la comunidad de la segunda lengua.

Por otro, la *distancia psicológica* se refiere a una serie de factores de naturaleza afectiva relativos al aprendiz como individuo, por ejemplo su reacción inicial hacia la segunda lengua y su cultura. Los factores psicológicos surgen cuando la distancia social no es determinante, aunque pueden modificar también el nivel de aprendizaje asociado a una situación social concreta.

Las objeciones al Modelo de Aculturación son varias: al ignorar las variables lingüísticas y cognitivas del aprendizaje, no consigue explicar cómo se interioriza y se usa el conocimiento de la segunda lengua. Por otro lado, carece de una descripción del papel que desempeña en el proceso la interacción entre el aprendiz y la situación de aprendizaje. Por último, en lo que atañe al presente estudio, esta teoría únicamente se aplica a contextos de segundas lenguas en un sentido estricto, pero no ayuda a explicar lo que ocurre en el aula de lenguas extranjeras.

Una elaboración del Modelo de Aculturación es llamado Modelo de Nativización¹⁴ propuesto por Andersen (1981), que adopta una perspectiva más amplia aportando una dimensión cognitiva a la descripción del proceso. Andersen entiende la adquisición de una segunda lengua como el resultado de

¹⁴ Del inglés, “*Nativization Model*”.

dos fuerzas generales, denominadas *nativización* y *desnativización*, que se definen así:

Nativization consists of assimilation; the learner makes the input conform to his own internalized view of what constitutes the L2 system [...]. Denativization involves accommodation (in the Piagetian sense); the learner adjusts his internalized system to make it fit the input (Ellis, 1985: 253).

Para ambos autores, la adquisición de segundas lenguas participa de procesos generales que también se encuentran en la formación y elaboración de una lengua pidgin –“*simple auxiliary language that is a consequence of contacts between people who do not share a mother tongue*” (Byram, 2000: 461)–, y que conducen a la fosilización lingüística cuando el sistema de interlengua del aprendiz no se desarrolla en dirección hacia la lengua de destino. Andersen propone que la nativización se puede encontrar en la pidginización, la criollización y las etapas iniciales de la adquisición de primeras y segundas lenguas, y que la desnativización está presente en la despidginización, la descriollización y el final de la adquisición.

Cook y el Modelo de Multicompetencia o del Usuario de L2

Raro es el caso del hablante de L2 que puede pasar por hablante nativo de esa lengua, lo cual seguramente no debería sorprendernos; en palabras de Cook (2001a: 194),

...by definition, L2 learners are not native speakers and never can be, without time travel back to the moment of their birth. What we need is a model that recognizes the distinctive nature of knowing two or more languages and does not measure L2 knowledge by a monolingual standard.

Es decir, en el modelo defendido por Cook, un hablante de dos o más lenguas no las habla de manera aislada, sino que éstas se interrelacionan y se condicionan unas a otras; al igual que está ampliamente reconocida la influencia que ejerce la lengua materna sobre las siguientes lenguas que se adquieren, también es cierto que la segunda lengua (o segundas lenguas) influye sobre la primera de múltiples maneras, desde las intuiciones que elaboramos sobre ella hasta nuestros gestos al hablar. Recientes estudios han

demostrado que el aprendizaje intensivo de segundas lenguas puede tener efectos beneficiosos sobre el uso y desarrollo de las habilidades de la primera lengua: por ejemplo, sobre la corrección en la formación de estructuras (Kecskes, 1998), la conciencia metalingüística (Jessner, 1999) o el proceso de enseñanza de la lectoescritura (Yelland y otros, 1993).

Por los motivos apuntados en el párrafo anterior, debemos hablar de *multicompetencia* como el estado mental distintivo de los hablantes de más de una lengua. Según Cook (1992), la evidencia de una multicompetencia holística para el hablante de dos lenguas se puede ver en que:

- Las dos lenguas comparten un mismo léxico mental;
- Los hablantes de dos lenguas pueden cambiar rápidamente de la primera a la segunda;
- El procesamiento de la segunda o segundas lenguas no se puede separar de la lengua materna;
- Las dos lenguas se almacenan más o menos en las mismas áreas del cerebro;
- En situaciones académicas, el nivel de competencia de la segunda lengua se parece al de la primera.

Además, el hablante de dos lenguas tiene una conciencia metalingüística distinta del hablante monolingüe –por ejemplo en su percepción de estructuras anómalas (Balcom, 1995)–, demuestra una mayor flexibilidad cognitiva, y tiende a tener una actitud más positiva hacia otras culturas. Su papel en el proceso de adquisición es el de *usuario* de la lengua o las lenguas que habla, lo cual tiene dos implicaciones para la enseñanza de lenguas (Cook, 2001a: 196): (1) los objetivos de enseñanza deben coincidir con los objetivos del hablante/usuario de la L2 y (2) se debe reconocer el papel de la primera lengua en la enseñanza de las segundas.

Además de dar una explicación convincente a lo que podría parecer una mezcla inconexa de competencias en distintas lenguas o dialectos, el enfoque de multicompetencia ha servido para hacer novedosas aportaciones al estudio del bilingüismo desde un punto de vista sociolingüístico. Ciertos estudios de contextos bilingües tales como el de los ingleses de origen asiático y de otras minorías étnicas (Harris, 2002), los dominicanos en Estados Unidos (Bailey, 2000) o los canadienses francófonos en Toronto (Heller, 1999) ponen de

manifiesto lo difícil que resulta definir la competencia lingüística del hablante y la construcción de su identidad en relación con una sola lengua.

Otras teorías

Quedan sin explicar un gran número de teorías por limitaciones de espacio, algunas de las cuales contradicen las presentes mientras que otras las complementan. Como ya apuntábamos en la introducción a esta sección, incluso apartando las que han suscitado poco interés o contienen claros errores, el número de teorías de adquisición de segundas lenguas que se ha planteado es considerablemente alto.

Aún a riesgo de dejar de lado alguna teoría relevante, mencionaremos también, por ejemplo, la Teoría Funcional Tipológica de Givón (1979a; 1979b), teoría interaccionista que intenta explicar cualquier cambio lingüístico –desde los cambios diacrónicos hasta la adquisición– a través del llamado *análisis sintáctico funcional-tipológico*; la Teoría de la Acomodación de Giles (1979), basada en investigaciones sobre los usos intergrupales de la lengua en comunidades multilingües; el Modelo Socioeducacional de Gardner (1985), que integra factores personales y sociales en su explicación del proceso de aprendizaje, otorgando un papel primordial a la motivación y a las aptitudes del aprendiz; el Modelo de Procesamiento de la Información de McLaughlin (McLaughlin y otros, 1983), parcialmente inspirado en la psicolingüística experimental y la psicología cognitiva; el Modelo Conversacional de Hatch (1978), que parte de la premisa de que el estudio de la adquisición de la lengua debe girar en torno a cómo el aprendiz descubre el significado potencial de dicha lengua al participar en la comunicación; y por último, el Modelo de Competencia Variable postulado por autores tales como Ellis (1984), Widdowson (1984) y Tarone (1982; 1983).

B. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA: FACTORES QUE INTERVIENEN

La relación entre la enseñanza de una lengua y su aprendizaje es obvia, pero esquiva: “*There is no denying that there is a connection between language acquisition and language teaching [...]. Nevertheless, the research/teaching connection is a controversial issue*” (Braidí, 2001: 181). Sin embargo, una cosa parece clara: en la infancia, el contexto de enseñanza debe servir para desarrollar y potenciar el aprendizaje que el niño trae de casa:

Effective instruction is developmental. It builds on the skills, knowledge and experience that young children acquire prior to coming to school and while they are in school, and it extends and broadens their skills and experiences in developmentally meaningful ways throughout their school years (Genesee, 1994: 3).

En otras palabras, el punto de partida para la planificación y el desarrollo de la instrucción debe ser el niño, y por ello, la enseñanza tiene que estar supeditada al aprendizaje.

La cuestión de cómo alcanzar el éxito en la situación de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua se plantea de manera recurrente en la literatura. Es común considerar que el contexto de aprendizaje ideal es el natural, definido así por Spolsky (1990: 171): en este contexto, la lengua se utiliza en situaciones comunicativas reales de negociación del significado; el aprendiz se encuentra rodeado por hablantes de la lengua objeto de estudio que realizan esfuerzos para hacerla comprensible; el entorno es estimulante en el sentido de que aporta multitud de claves contextuales para entender la lengua en uso; ésta se utiliza de forma libre y auténtica, más que de forma controlada y simplificada y el foco de atención es el significado de la comunicación.

En esta línea, numerosos autores han explorado en sus estudios las condiciones cognitivas, lingüísticas o afectivas que permiten o favorecen la adquisición (por ejemplo O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1997; Spolsky, 1990). Como muestra, presentamos el listado de requisitos que Byrnes y otros (1992) concluyen como necesarios:

- El contexto de aprendizaje de la segunda lengua tiene que simular un uso auténtico de la misma;

- El objetivo del aprendizaje debe ser su uso;
- El aprendizaje de una segunda lengua no debe ser secuencial sino recurrente y seguir un ritmo apropiado a la etapa en la que se encuentre;
- La segunda lengua del aprendiz se desarrollará mediante una serie de aproximaciones a las normas propias del hablante nativo;
- Las habilidades de comprensión preceden y exceden a las de producción;
- El hablar una segunda lengua requiere conocer y comprender la cultura de esa lengua;
- La enseñanza de segundas lenguas debe tener en consideración factores personales tales como el estilo de aprendizaje, el nivel de ansiedad, la motivación del aprendiz y las estrategias de aprendizaje;
- El docente facilita el uso de la segunda lengua cuando propone tareas de aprendizaje de la lengua significativas, auténticas y enfocadas hacia un claro objetivo;
- La evaluación debe dirigirse hacia los objetivos propuestos y estar orientada hacia el uso –en el original, “*performance*”– de la lengua;
- Ni la tecnología ni el libro de texto deberían condicionar los objetivos de aprendizaje;
- Es necesario que el docente domine la segunda lengua, y conozca bien su cultura y su funcionamiento.

Lejos de la época en que se consideraba que el aprendizaje se producía exclusivamente en función de las técnicas empleadas –la enseñanza era vista como una destreza activa y el aprendizaje pasiva–, actualmente el papel del aprendiz de lenguas se considera altamente condicionante para los índices de éxito del proceso. Estudios ya clásicos acerca de la influencia de los factores personales en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas (por ejemplo Gardner y MacIntyre, 1993; Gardner y Lambert, 1972; Oxford, 1990; Rubin, 1981; Schumann, 1978c, 1986; Skehan, 1989) ponen de manifiesto que los sujetos son en gran medida responsables de su éxito o su fracaso. Las investigaciones se dirigen, por tanto, no sólo hacia el modo de enseñar, sino también hacia la manera en que se aprende.

En este sentido, García Bermejo (2003) identifica seis factores que contribuyen a definir las diferencias individuales en el proceso de adquisición de segundas lenguas: la edad del aprendiz, las estrategias de aprendizaje que aplica, su aptitud para el aprendizaje de lenguas, su actitud y motivación para el aprendizaje, su personalidad y su estilo de aprendizaje¹⁵. Los dos primeros aspectos serán analizados en detalle en secciones aparte del presente trabajo. En lo que respecta a la aptitud, se puede considerar que una buena aptitud para el aprendizaje de lenguas es un conglomerado de variables como por ejemplo "*risk-taking behavior, memory efficiency, intelligent guessing, and ambiguity tolerance*" (Brown, 2000: 98). Tradicionalmente la aptitud del aprendiz se ha medido con tests como el *Modern Language Aptitude Test* o MLAT (Carroll y Sapon, 1958) cuya popularidad ha decrecido en las últimas décadas porque, entre otras cosas, no parece evaluar sólo la aptitud para las lenguas sino la inteligencia general del aprendiz y porque es difícil de aplicar en el contexto del aula, ya que puede condicionar fácilmente a los participantes en el proceso.

Se puede afirmar con seguridad que la motivación es factor fundamental para que el aprendizaje tenga lugar, ya que afecta a éste de manera directamente proporcional (Espí y Azurmendi, 1996). Se ha investigado con detenimiento acerca de los componentes de la motivación, de sus características y definición. Así, por ejemplo, Ausubel (1968) y Maslow (1970; ambos en Brown, 1981) consideran que la motivación es un conjunto de deseos que nos impulsan a realizar una acción determinada. En esta línea, Brown (1981) ve la motivación como la satisfacción de ciertas necesidades. Según esto, la motivación está estrechamente unida a la teoría conductista del esfuerzo: cuantas más necesidades se cubren, mayor es el deseo de cubrirlas. Gardner (1985) afirma que motivación es una combinación de deseo de aprender, intensidad en el aprendizaje y actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.

Numerosos estudios han profundizado en la relación entre la motivación y otros aspectos involucrados en la adquisición de segundas lenguas: el grado de dominio de la lengua (Clément y Kruidenier, 1985; Dörnyei, 1990; Gardner, 1985; Spolsky, 1969; Strong, 1984), la aptitud para aprenderla (Lett y O'Mara,

¹⁵ En inglés, *learning style*.

1990), la persistencia en el estudio de la lengua (Ramage, 1990), la participación en clase (Ely, 1986), etc. Además, gran parte del interés en la materia se centra en los tipos de motivación: (1) en el constructo *motivación instrumental-motivación integradora* –en la diferencia entre aprender una segunda lengua por motivos tales como la obtención de un trabajo o la comprensión de textos técnicos, y aprenderla para integrarse en una comunidad y ser aceptado en ella– (Gardner y MacIntyre, 1991); y (2) en las motivaciones *intrínseca* y *extrínseca* –cuando el premio es la actividad en sí misma o cuando a través de ella se puede conseguir algo, como por ejemplo una buena nota, respectivamente.

Siguiendo con los factores personales, un aprendiz de personalidad extrovertida, sociable e impulsiva puede tener más dificultades para el estudio y la concentración que uno introvertido, pero también es posible que encuentre más oportunidades para conversar, y así producir *output* y recibir *input*. Así, desarrollará más fácilmente su fluidez en la segunda lengua. Los introvertidos, por otra parte, quizás se caracterizan por tener más paciencia para centrarse en los diferentes aspectos de la lengua y como resultado, demuestran una mejor pronunciación (Busch, 1982; en Brown, 2000). Según Brown (2000: 155), existe una percepción errónea de que el aprendiz extrovertido es mejor en segundas lenguas, basada en un desafortunado estereotipo occidental según el cual la extroversión es más valiosa que la introversión. Sin embargo, este extremo no está en absoluto probado.

Otros aspectos de la personalidad del aprendiz que parecen influir en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua son (1) su autoestima –global o específica de una situación–; (2) su grado de inhibición –preferiblemente bajo; (3) el temor que tiene a arriesgarse –inversamente proporcional a su autoestima; (4) la ansiedad que le genera la situación de aprendizaje –también estrechamente relacionada con la autoestima; y finalmente (5) su nivel de empatía o capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Por último, el estilo de aprendizaje o estilo cognitivo se refiere a la manera en que los seres humanos tendemos a aprender cosas, procesar la información o enfrentarnos a una tarea. Los aprendices de segundas lenguas difieren en su manera de aprenderla de múltiples maneras: pueden preferir modelos orales o visuales de representación, o modelos de movimiento y táctiles tales como los

que tienen lugar en el método *Total Physical Response* que veremos más adelante; o quizás son más o menos reflexivos a la hora de afrontar un problema. La distinción entre estilos cognitivos más relevante para la enseñanza de segundas lenguas es la de *field dependence-field independence*, ya discutida en la sección 2 de este capítulo.

C. COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS

El MECR explicita las competencias y estrategias que debe poseer el hablante de segundas lenguas para el adecuado desarrollo de su conocimiento de la lengua, y que deberían constituir el fundamento metodológico de la actuación del docente en el aula. Esto lo hace de la siguiente forma:

La descripción de las necesidades del aprendiz, sus objetivos en la L2, el desarrollo de materiales y actividades de aprendizaje y las orientaciones para la evaluación se articula en dos dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical define los diferentes niveles de competencia en la L2 en función de las actividades comunicativas que se pueden realizar en cada nivel. La dimensión horizontal

...is concerned with the learner's communicative language competences and the strategies that serve as a hinge between these competences (the learner's linguistic resources) and communicative activities (what he or she can do with them) (Little, 2006: 168).

Así pues, el aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado con el desarrollo de ciertas competencias y estrategias de aprendizaje.

Según el MECR (capítulo 5), las competencias del aprendiz/usuario de lenguas son exactamente lo siguiente: "*the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions*" (p. 9). Estas competencias se dividen en generales –aquellas que no son específicas de la lengua– y comunicativas –aquellas que permiten actuar usando medios específicamente lingüísticos. En concreto las competencias generales son las que se pueden ver en el siguiente recuadro:

Figura 1.2: competencias generales.

<p><u>Competencias generales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento declarativo o “saber acerca del mundo” (por ejemplo, conocimientos socio-culturales e interculturales); ▪ Habilidades prácticas e interculturales o “saber cómo hacer” (por ejemplo, saber cómo disfrutar del ocio y cómo resolver conflictos); ▪ Competencia existencial o “saber cómo ser” (por ejemplo, tener determinados valores o creencias, o aprender a conocerse bien y aceptarse); ▪ La habilidad de aprender o “saber cómo aprender” (por ejemplo, desarrollar hábitos de estudio o saber cómo buscar información).

Fuente: Consejo de Europa (2001).

Las competencias comunicativas se dividen en lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. La competencia lingüística

...involves a knowledge of spelling, pronunciation, vocabulary, word formation, grammatical structure, sentence structure and linguistic semantics. We can judge, then, that a learner who is able to list orally and in writing the objects in a bowl [...] is developing the ability to select specific vocabulary and knows its pronunciation and graphic form. A learner who can add prefixes correctly to 'perfect', 'legal', 'happy', 'pleasing' and 'audible' to make the negative equivalents, is developing competence in using word-formation rules correctly. A learner who can describe recent events by using 'have/has' and the past participle of the main verb is developing grammatical competence in forming the present perfect tense. In these various ways the learner is acquiring linguistic competence in the second language (Hedge, 2000: 47).

Por tanto, dentro de la competencia lingüística podemos encontrar:

- Competencias léxicas (vocabulario léxico y elementos gramaticales como los artículos);
- Competencias gramaticales (como los tiempos verbales o las categorías contable/incontable);
- Competencias semánticas (es decir, las relaciones de significado como la sinonimia);
- Competencias fonológicas (la pronunciación de sonidos, el ritmo o la entonación);
- Competencia ortográfica;

- Competencia ortoépica (como saber leer en alto).

Las competencias sociolingüísticas y pragmáticas por su parte se subdividen también en las siguientes subcompetencias:

Figura 1.3: competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

<p><u>Competencias sociolingüísticas</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Relacionadas con las relaciones sociales (por ejemplo, saludos o despedidas);▪ Relacionadas con las normas de educación (por ejemplo, el uso de “por favor”);▪ Relacionadas con la sabiduría popular (como los refranes);▪ Relacionadas con el registro (por ejemplo, la diferencia entre hablar a amigos y a desconocidos);▪ Relacionadas con los diferentes acentos y dialectos. <p><u>Competencias pragmáticas</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Competencias discursivas (la capacidad de producir lenguaje con coherencia);▪ Competencias funcionales (como describir, hacer sugerencias, dar ánimo...).

Fuente: Consejo de Europa (2001).

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje se pueden definir como “*any set of operations or steps used by a learner that will facilitate the acquisition, storage, retrieval, or use of information*” (O’Malley y otros, 1985: 23). La característica fundamental de las estrategias de aprendizaje es que son controladas por el propio alumno, de manera que, en la medida en que son efectivas, contribuyen al auto-aprendizaje.

Martínez Palacios (1996) hace un acertado resumen de sus rasgos más significativos:

- a) Strategies play an important role in second language learning as they promote and facilitate language learning;*
- b) Learners themselves are the actual agents in their use and choice of strategies as they are directly affected by them;*

- c) *Language learning, as learning in general, has to be internalized and strategies are in fact problem-solving mechanisms or techniques used by learners to cope with the complex process of learning;*
- d) *Learning strategies are not always observable to the human eye. This explains why foreign language teachers, in general, are not conscious of them; and*
- e) *Strategies are flexible and it is logical to think that they can be taught and learners can be trained in their management. As a consequence of that, it is possible to speak of 'strategy training' or 'learner training' as the techniques used by teachers to make learners aware of the existence of their own strategies and train them in their practice (p. 104ff.).*

Cualquier intento de listar y sistematizar las estrategias de aprendizaje se encuentra con un obstáculo: la existencia de una gran variedad de estrategias aparentemente inconexas entre sí y englobadas casi artificialmente bajo un mismo nombre. Quizás la clasificación más efectiva es la de O'Malley y Chamot (O'Malley y otros, 1985; O'Malley y Chamot, 1990), que distingue entre estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales. Las estrategias metacognitivas están relacionadas con cómo aprender o con "aprender a aprender"; las cognitivas son las operaciones que realiza el aprendiz para conseguir el conocimiento y la comprensión del sistema lingüístico. Las estrategias sociales se asocian con los comportamientos sociales que se ponen en práctica en el proceso de aprendizaje, como buscar ayuda en los compañeros de la clase o cooperar entre sí.

Joan Rubin (1981) contempla dos categorías de estrategias según contribuyan directa o indirectamente al aprendizaje. En el primer grupo tenemos, por ejemplo, la monitorización del propio aprendizaje, la inferencia inductiva o el razonamiento deductivo; en el segundo está la creación de oportunidades para el aprendizaje como el conversar con hablantes nativos o usar el laboratorio de idiomas.

La taxonomía de Oxford (1990) es un compendio de las anteriores: al igual que Rubin, distingue entre estrategias directas e indirectas. Dentro de las directas encontramos las estrategias de memoria –para recordar léxico y pronunciación, principalmente–, de compensación –empleadas para compensar un conocimiento deficitario de la lengua– y cognitivas; las indirectas son las metacognitivas, sociales y afectivas, éstas últimas referentes al control sobre el propio comportamiento en el aprendizaje. Todas estas categorías tienen a su

vez subcategorías internas. El resultado final es, verdaderamente, una clasificación exhaustiva y sistemática de las estrategias de aprendizaje más comunes.

Por último, las estrategias comunicativas son “*psycholinguistic plans which exist as part of the language user’s communicative competence. They are potentially conscious and serve as substitutes for production plans which the learner is unable to implement*” (Ellis, 1985: 182). Una estrategia comunicativa es, por ejemplo, parafrasear un mensaje.

Proporcionar oportunidades al aprendiz para que reflexione sobre su aprendizaje de forma que pueda desarrollar una variedad de estrategias que le son útiles se considera beneficioso para él. En palabras de Anderson (2005: 757),

...research consistently shows that less successful language learners often use the same strategies over and over again and do not make significant progress in their task. They do not recognize that the strategies they are using are not helping them to accomplish their goal [...]. Successful L2 learners have a wider repertoire of strategies and draw on a variety of them to accomplish their task of learning a language.

De hecho, la literatura demuestra que aquellos aprendices que reciben formación específica en el conocimiento y control de sus estrategias aprenden mejor (Oxford, 1990). Esta preparación para la selección y uso de estrategias adecuados debe tener en cuenta las características del propio aprendiz: su personalidad, sus motivaciones y expectativas, sus orígenes, su estilo cognitivo. Incluso parece ser que las estrategias que el aprendiz elige están determinadas por el sexo de éste (Oxford y Nyikos, 1989): las mujeres usan más las estrategias de estudio, las relacionadas con las reglas formales y las estrategias conversacionales de elicitación; los hombres no usan ninguna estrategia más que las mujeres. Por otro lado, las mujeres hacen más uso de su intuición y de los sentimientos sobre el pensamiento, y los hombres, lo contrario (Ehrman y Oxford, 1988).

En cuanto a la relación entre estrategias y nivel de dominio de la lengua, en aprendices con un nivel alto de competencia en la segunda lengua, el número y variedad de estrategias es menos importante que la manera en que se usan y cómo se combinan (Graham, 1997).

Respecto a los niños, las primeras estrategias que usan cuando comienzan a aprender una segunda lengua son las de imitación, repetición y utilización de frases hechas o *formulaic speech*, estrategias que además tienen una influencia específica en el proceso más allá de las etapas iniciales (Hatch, 1983). Además, las respuestas de otros a sus imitaciones, repeticiones y frases hechas, conducen a la aparición de una cuarta estrategia denominada de incorporación, que supone la asignación de significados nuevos al combinar elementos ya conocidos y añadir elementos que escucha en su entorno.

6. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Comenzaremos esta sección con la acertada síntesis que hacen Finocchiaro y Brumfit (1983) de los problemas que atañen al profesor de lenguas extranjeras:

Throughout the world teachers of foreign languages continue to address themselves to the fundamental questions which underlie their work, questions like:

- *How do people of various age levels learn a second language?*
- *How can students be motivated to continue their study of a second language, or to initiate the study of a third language, when it is not required either for admission to a higher level academic program or to secure employment?*
- *How can educators improve teaching, so that students no longer complain that they studied Language X for several years in school and still can't say (or understand) a word?*

Yet it is unfortunately true that these questions are not new, they have plagued those interested in foreign language instruction for centuries, and at different times many different answers have been given to them (p. 3).

Las respuestas a estas preguntas son, en realidad, los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras propuestos a lo largo de la historia, a cuya descripción dedicaremos la presente sección.

Desde los años 50, la investigación en educación viene intentando dar explicación a los diferentes aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un principio para contribuir a la mejor formación del profesorado y posteriormente, para promover un aprendizaje más eficaz. En lenguas extranjeras, las primeras publicaciones de esta nueva era datan de la época en que ve la luz la famosa crítica de Chomsky a las ideas conductistas de Skinner, que se aplicaban al entonces popular método audiolingual (Chomsky, 1959).

Los estudios de esa época sobre los métodos de enseñanza vigentes (Clark, 1969; Scherer y Wertheimer, 1964; Smith, 1970 entre otros) pusieron de manifiesto las deficiencias de la investigación basada en prescripciones metodológicas globales. Y esto llevó a ciertos investigadores a descender un peldaño y pasar de lo global –el método de enseñanza– a lo específico –las técnicas de enseñanza–, y finalmente al reconocimiento de que la gran complejidad del proceso de enseñanza hace muy difícil hablar en términos absolutos sobre mecanismos de enseñanza “buenos” y “malos” (Politzer, 1970: 41).

Los numerosos modelos de enseñanza surgidos desde entonces tratan de dar soluciones a planteamientos empíricos –basados en la práctica docente– o teóricos –basados en investigaciones realizadas en las áreas del lenguaje, la psicología, la pedagogía general, las didácticas específicas y el área de adquisición de lenguas con el apoyo de la sociolingüística–, pero siempre están orientados hacia el alumno. Según el Equipo Pygmalion (1987: 10),

...el primer paso hacia estos nuevos planteamientos fue variar el objetivo de la enseñanza de la lengua. Si en planteamientos anteriores se pensaba que la lengua en sí era la que determinaba, a partir de su estructura y funcionamiento, la didáctica de la enseñanza, los nuevos enfoques metodológicos se centran no sobre la lengua que se enseña, sino sobre el alumno que trata de aprenderla, haciendo precisamente de sus motivaciones la base y el punto de partida de la metodología.

Habitualmente, los métodos de enseñanza en lenguas extranjeras se han sucedido uno tras otro de manera que un método nuevo ha nacido por rechazo al método vigente. Existen muchas revisiones históricas y descripciones de los diversos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras que describen esta sucesión (Howatt, 1984; Larsen-Freeman, 1986, 2000; Mackey, 1965; Richards y Rodgers, 2001; Titone, 1968, entre otros), cuya lectura pone de manifiesto una patente dificultad para encontrar el método definitivo.

Paradójicamente, a pesar de que la definición del método perfecto parece aún lejos o imposible, la enseñanza de lenguas ha sido objeto de una significativa evolución en los últimos años, en contraste con otras disciplinas:

The English language teaching tradition has been subjected to a tremendous change, especially throughout the twentieth century. [...] While the teaching of Maths or Physics, that is, the methodology of teaching Maths or Physics, has, to a greater or lesser extent, remained the same, this is hardly the case with English or language teaching in general (Thanasoulas, 2002).

Como consecuencia de este empuje, actualmente la disciplina se encuentra inmersa en un periodo de eclecticismo, en el que el docente de lenguas extranjeras está comenzando a diseñar su propia metodología a partir de las metodologías existentes en función de sus necesidades y de su experiencia:

An approach to language teaching is not just a set of static principles 'set in stone'. It is, in fact, a dynamic composite of energies within a teacher that changes (or should change, if one is a growing teacher), with continued experience in learning and teaching. There is far too much that we do not know collectively about this process, and there are far too many new research findings pouring in, to assume that a teacher can confidently assert that he or she knows everything that needs to be known about language and language learning (Brown, 2002: 11).

Según Brown (2002), se considera que los enfoques actuales están basados en una serie de principios tales como el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca del aprendiz o la competencia comunicativa. Con el fin de definir la aplicación de estos principios a su contexto concreto, y por ende, de diseñar su propia metodología, los profesores de lenguas se ven involucrados en un proceso de (1) diagnóstico de su situación de enseñanza, (2) tratamiento a través de la definición y consecución de objetivos y (3) evaluación del cumplimiento de dichos objetivos.

Para terminar estos preliminares, es necesario hacer una aclaración terminológica: en este trabajo utilizaremos recurrentemente los términos "enfoque", "método" y "técnica" (Anthony, 1963) que, definidos en palabras de Ribé y Vidal (1995: 6) son: "Enfoque: Conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y como adquirirla. Método: Modo de enseñar la lengua basado en una serie de principios y reglas. Técnica: Actividades de clase". Algunas ejemplificaciones de tales conceptos que veremos más adelante son el enfoque comunicativo, los métodos audiolingual y de gramática-traducción, y técnicas tales como los *role-plays*.

Los enfoques pueden compartir técnicas e incluso métodos, y también se puede dar el caso de que diferentes métodos compartan las mismas técnicas (Hubbard, 1983: 31). Probablemente por ello, y a pesar de que la distinción entre sus definiciones parece en principio clara, existe mucha confusión en su manejo: en la literatura es frecuente encontrar “método” y “enfoque” con un significado muy parecido y en ocasiones, incluso los tres términos se utilizan indistintamente como si fueran equivalentes.

A continuación presentaremos una síntesis de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras más representativos e influyentes centrándonos, tras una breve descripción introductoria, en sus técnicas y la dinámica pedagógica de cada una de ellos, ya que éstas son uno de los objetos de investigación del presente trabajo. Como complemento, a cada grupo de métodos le sigue una tabla explicatoria con sus rasgos principales o principios.

Cabe mencionar en este momento la existencia de una metodología de enseñanza de segundas lenguas muy relevante para esta investigación que se tratará en detalle no obstante en el Capítulo II, por estar íntimamente relacionada con el desarrollo de la competencia bilingüe. Se trata de la pujante metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, también conocida como veremos por las siglas AICLE, CLIL o Instrucción Basada en Contenidos.

Por otro lado, dada la amplitud del tema y las limitaciones de espacio de este capítulo, únicamente explicaremos en cierto detalle aquellos métodos y enfoques que esperamos encontrar con más frecuencia en las aulas de primer ciclo de Primaria, que son:

- El Enfoque Comunicativo;
- El método TPR¹⁶ o Respuesta Física Total;
- El Enfoque por Tareas;
- *Computer Assisted Language Learning*;
- El Enfoque Basado en la Acción.

¹⁶ Del inglés “*Total Physical Response*”.

A. LOS MÉTODOS CLÁSICOS

El Método Gramática-Traducción

Hasta finales del siglo XIX, las lenguas se enseñaban exclusivamente mediante el método Gramática-Traducción¹⁷, también conocido en Estados Unidos como Método Prusiano (Segura Laez y otros, 1994: 179) y hasta la mitad del XX dominó la enseñanza de idiomas modernos, profundamente influenciada por la metodología de la enseñanza de lenguas clásicas. Está basado en el convencimiento de que las lenguas latina y griega poseen unos sistemas gramaticales perfectamente organizados de acuerdo con unas reglas lógicas de valor universal y, por lo tanto, subyacentes a todas las lenguas, y concede una gran importancia al aprendizaje razonado de reglas gramaticales siguiendo la estructura de las gramáticas clásicas.

Este método ha caído en desuso en gran medida y ha sido duramente criticado por centrarse en la lengua misma pero no enseñar cómo usarla (Harmer, 1983: 30). Sin embargo, Alcaraz y Moody (1983: 46) señalan que podría tener cierta utilidad en clases muy numerosas o con muy pocas horas lectivas, y cuando los objetivos primordiales son la lectura comprensiva y la traducción.

Técnicas

- **Traducción**: se pide a los estudiantes que traduzcan un pasaje de lectura de forma escrita u oral. El vocabulario y la gramática contenidos en el texto se estudian en las siguientes clases.
- **Preguntas de comprensión de la lectura**: se requiere que los estudiantes contesten preguntas (1) acerca de la lectura para demostrar que la han entendido; (2) basadas en el texto de una manera indirecta y cuyas respuestas deben ser inferidas por el contexto; y (3) que relacionan el contenido del pasaje con la experiencia del aprendiz.

¹⁷ En inglés, *Grammar-Translation*.

- Memorización: se memorizan largas listas de vocabulario y su traducción en la lengua materna previamente a la lectura. Se estudian y memorizan las reglas gramaticales y sus ejemplos y se hacen ejercicios para aplicar estas reglas.
- Ejercicios de vocabulario: se pide al alumno que encuentre antónimos y sinónimos en el texto a partir de una lista de palabras, o que explique el significado de alguna palabra nueva del fragmento.

El Método Directo

Lo que se conoce como Método Directo¹⁸ surgió hacia finales del siglo XIX como reacción contra el Gramática-Traducción y, aunque se le conoce como “método”, es en realidad un enfoque nuevo a partir del cual surgirán numerosos métodos de enseñanza. Sus precursores son Sauveur y Berlitz, quienes introdujeron esta metodología en sus escuelas de lenguas fundadas entre las décadas de los 1960 y 70, creando el Método Natural y el Método Berlitz respectivamente.

El Método Directo consiste en el uso de la segunda lengua sin ningún estudio formal de gramática ni referencia a la lengua materna, e intenta seguir el mismo proceso de aprendizaje que se sigue con ésta última: las reglas deben ser descubiertas a través de la experiencia y el significado de las palabras, a través de gestos y dibujos y sobre todo, a través del discurso oral.

A pesar del éxito que este método tuvo en academias y escuelas privadas, no consiguió reemplazar al Método Gramática-Traducción en la educación obligatoria. Según Richards y Rodgers (1986), esto se debe a que era un método de difícil implementación en los colegios porque

...it overemphasized and distorted the similarities between naturalistic first language learning and classroom foreign language learning and failed to consider the practical realities of the classroom. In addition, it lacked a rigorous basis in applied linguistic theory (p. 10).

¹⁸ En inglés, *Direct Method*.

Técnicas

- Lectura en voz alta: los estudiantes siguen turnos para leer textos en voz alta y el profesor usa dibujos, mímica, etc. para aclarar el significado de las palabras o expresiones nuevas.
- Ejercicios de preguntas y respuestas: los estudiantes responden a preguntas usando frases completas. Esto les permite usar estructuras gramaticales y nuevas palabras.
- Auto-corrección por parte del alumno: el profesor intenta que los estudiantes se corrijan a sí mismos dándoles una respuesta alternativa, para que escojan entre su respuesta y la aportada por el profesor.
- Práctica de conversación: el profesor hace preguntas en las que se practica una estructura gramatical concreta y los estudiantes tienen que contestar correctamente.
- Ejercicios de fill in the blanks: para realizarlos, los estudiantes deben haber inducido con anterioridad la regla gramatical que necesitan para llenar los espacios.
- Dictado: el profesor lee un pasaje varias veces: la primera vez a una velocidad normal mientras los estudiantes simplemente escuchan; la segunda, lentamente mientras los estudiantes anotan; finalmente el texto se lee una tercera vez, de nuevo a velocidad normal para que los estudiantes verifique lo que han anotado.
- Map-drawing: los alumnos practican la comprensión oral siguiendo las instrucciones del profesor para etiquetar mapas en blanco.

Tabla 1.1: métodos clásicos.

Métodos clásicos		
	Gramática-traducción	Método directo
P r i n c i p i o s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrenamiento mental 2. Aprendizaje reglas gramática 3. Traducción directa 4. Lectura y escritura 5. Profesor explica reglas gramaticales 6. Alumno pasivo 7. Corrección de errores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso exclusivo L2 2. Nunca se usa traducción 3. Aprendizaje deductivo de la gramática 4. Práctica oral por medio de pregunta/respuesta 5. Importancia secundaria de la lengua escrita 6. Aprendizaje de fonética 7. Programación basada en temas 8. Profesor es el único modelo 9. Alumno menos pasivo 10. Evaluación oral, escrita y autocorrección
T é c n i c a s	<ul style="list-style-type: none"> - Traducción - Preguntas de comprensión de la lectura - Memorización ejercicios de vocabulario 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura en voz alta - Ejercicios de preguntas y respuestas - Autocorrección - Práctica de conversación - Ejercicios de <i>fill in the blanks</i> - Dictado - Diseño de mapas

Fuente: Rodríguez López (2003: 229).

B. EL ESTRUCTURALISMO

El Método Audiolingual¹⁹

Justo antes de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos pugnaban por salir de una depresión y un período prolongado de aislamiento en el que no había gran interés por el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, con la irrupción en escena de la guerra surgió la necesidad de hablar y comprender los muchos

¹⁹ En inglés, *Audiolingual Method*.

idiomas con los que los soldados entrarían en contacto y los métodos pedagógicos convencionales se revelaron lentos e inadecuados para este propósito. Por ello, el ejército norteamericano organizó una serie de cursos en los que se empleaba una combinación del Método Berlitz con la ayuda de grabaciones, películas, etc. y de algunas técnicas provenientes de una metodología que se venía desarrollando para el estudio de idiomas indios americanos desde principios del siglo XX.

Este contexto, junto con la preocupación de los estructuralistas americanos (Bloomfield, 1933) por describir la forma en que el ser humano habla una lengua originó el Método Audiolingual, basado en la psicología estructuralista y behaviorista y por tanto, en la teoría del estímulo-respuesta. A principios de los años 60, los principios de este método se establecen así:

- *Un idioma o lengua es el habla, no la escritura;*
- *Una lengua es un conjunto de hábitos;*
- *Hay que enseñar el idioma, no cómo funciona el idioma;*
- *Una lengua es lo que sus hablantes nativos hablan, no lo que alguien dice que deberían hablar;*
- *Las lenguas son diferentes (Segura Laez y otros, 1994: 185).*

Después de la guerra, a pesar de que las condiciones en las que se había gestado eran irrepetibles, este método fue adoptado con ciertas modificaciones por un gran número de instituciones.

Técnicas

- Memorización de diálogos: la clase normalmente comienza con diálogos y conversaciones cortas que contienen ciertas estructuras gramaticales y que los estudiantes memorizan con ayuda del profesor. Después, pueden representar el diálogo en parejas frente a la clase.
- Background build-up drills: cuando el diálogo es demasiado largo y difícil de memorizar, se fracciona y los estudiantes repiten cada sección hasta que son capaces de repetir sus líneas enteras.
- Chain drills: esta técnica consiste en hacer una cadena de conversación: un estudiante hace una pregunta a su compañero, que contesta y dirige otra pregunta a su vecino y así sucesivamente.
- Single slot substitution drills: el profesor dice una línea del diálogo, seguida por una palabra o frase, llamada *clave*. El alumno debe repetir

la línea poniendo la palabra o frase clave donde corresponda a fin de crear una nueva frase con esa palabra clave. Esta técnica también puede consistir en la repetición oral de transformaciones en frases afirmativas, interrogativas o negativas.

- Uso de *minimal pairs*: se trabaja con pares de palabras que difieren únicamente en un sonido.

El Método Oral

El Método Oral o Situacional²⁰ se desarrolló en el Reino Unido y conoció su máximo esplendor entre los 60 y 70 del siglo XX, especialmente gracias a los trabajos de Palmer y Hornby, expertos conocedores de las técnicas empleadas en el Método Directo que echaban de menos en él una base científica sólida. Además, mientras que el estructuralismo americano no concede ningún espacio a la semántica, el británico (Firth, 1957) aboga por la necesidad de estudiar el significado de las elocuciones en su contexto lingüístico y situacional.

La teoría del lenguaje de este método se basa en un tipo de conductismo o proceso de formación de hábitos en el que se enfatiza dicho proceso más que las condiciones, y sus términos clave son (1) *situación*, definida como el hecho de usar distintos materiales de apoyo tales como *realia*²¹, dibujos, fotos, etc., junto con acciones y gestos para mostrar el significado de los nuevos contenidos; y (2) *estructura*, cuyo conocimiento está unido invariablemente a las situaciones y cuyo manejo automático se considera absolutamente preceptivo para dominar la habilidad oral del idioma.

Los errores deben ser evitados para impedir que se fijen y se hagan concurrentes. Por ello, el profesor controla rígidamente el lenguaje que presenta y practica –es el centro de la acción y la atención, el modelo a imitar– y los alumnos no deben ir más allá de lo que permite su competencia hasta muy avanzado su aprendizaje y siempre con la aprobación del profesor.

²⁰ En inglés, *Oral or Situational Method*.

²¹ Este término hace referencia a todo tipo de objetos reales que se pueden usar en el aula para ayudar a los alumnos a comprender aspectos de la lengua.

Técnicas

- Repeticiones guiadas: pensadas para ayudar a fijar los contenidos, a realizar en grupos o de manera individual.
- Tablas de sustitución: distintos modelos de oraciones que siguen la pauta de la técnica anterior.
- Drills: cadenas de repeticiones orales de todo tipo.
- Dictado
- Trabajo en grupo y por parejas
- Ayudas visuales: tales como pósters o fotos, ya sean materiales publicados o fabricados por el propio profesor.

Tabla 1.2: estructuralismo.

Estructuralismo		
	Método audio-oral	Método oral
P r i n c i p i o s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje automático mediante repetición 2. Presentación gradual de estructuras gramaticales 3. Lenguaje cotidiano y graduado 4. Predominio de destrezas orales y auditivas 5. Interferencias de la lengua nativa a evitar 6. Profesor es el modelo a imitar 7. Interacción profesor/estudiante y estudiante/estudiante 8. Evaluación mediante preguntas específicas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preeminencia del lenguaje oral 2. Gran importancia del vocabulario 3. Uso exclusivo de L2 4. Contexto situacional 5. Base léxico gramatical antes de lectoescritura 6. Estudio inductivo y graduado de la gramática 7. Evaluación por medio de situaciones comunicativas
T é c n i c a s	<ul style="list-style-type: none"> - Memorización de diálogos - <i>Background build-up drills</i> - <i>Chain drills</i> - <i>Single slot substitution drills</i> - Uso de <i>minimal pairs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Repeticiones guiadas - Tablas de sustitución - <i>Drills</i> - Dictado - Trabajo en grupo y por parejas - Ayudas visuales

Fuente: adaptación de Rodríguez López (2003: 246).

C. EL TRIUNFO DE LA COMUNICACIÓN

El Enfoque Comunicativo

Los antecedentes que dan lugar al llamado Enfoque Comunicativo o Enfoque Nocial-Funcional²² son varios: por un lado, en los años 1970 en Europa se dio un ambiente de renovación en la enseñanza de lenguas modernas, en parte promovido por macroorganismos como el Mercado Común y el Consejo de Europa. El encargo de éste último al lingüista británico Wilkins para que diseñara alternativas metodológicas a la enseñanza tradicional de idiomas resultó en el documento *Notional Syllabuses* (1976), publicación muy influyente para la corriente comunicativa en la que se presentan dos tipos de significados detrás de los usos comunicativos del lenguaje: (1) *categorías nocionales*, que hacen referencia a aspectos como el tiempo, la cantidad, la frecuencia, etc. y (2) *categorías funcionales*, es decir, peticiones, ofrecimientos, felicitaciones, etc.

También bajo los auspicios del Consejo de Europa se desarrolló el Nivel del Umbral (Van Ek, 1975; Trim y otros, 1980; Van Ek y Alexander, 1980), que supone el primer intento riguroso de clasificación de las nociones y funciones del lenguaje.

Van Ek distingue fundamentalmente seis grandes bloques de funciones:

- *Dar y pedir información*²³;
- *Expresar y averiguar actitudes intelectuales*²⁴;
- *Expresar y averiguar actitudes emocionales*²⁵;
- *Expresar y averiguar actitudes morales*²⁶;
- *Persuadir*²⁷;

²² En inglés, *Communicative Approach* y *Notional-functional Approach* respectivamente.

²³ Donde se incluyen funciones como identificar, informar, corregir, preguntar, etc.

²⁴ Donde se incluyen funciones como expresar acuerdo y desacuerdo, denegar, aceptar, despreciar, etc.

²⁵ Donde se incluyen funciones como expresar satisfacción, disgusto, interés, desinterés, esperanza, etc.

²⁶ Donde se incluyen funciones como excusarse, aprobar, rechazar, demostrar aprecio, etc.

²⁷ Donde se incluyen funciones como sugerir, invitar, avisar, ofrecerse, etc.

- *Fórmulas de relación social*²⁸ (Bestard y Pérez Martín, 1992: 63).

Por otro lado, lingüistas como Candlin y Widdowson y sociolingüistas como Hymes y Gumperz comenzaron a resaltar por esta época en sus escritos la necesidad de concentrarse en las habilidades comunicativas de la lengua más que en sus estructuras gramaticales. En palabras de Widdowson (1979: 118),

...the ability to compose sentences is not the only ability we need to communicate. Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds, to describe, to record, to classify and so on, or to ask questions, make requests, give orders. Knowing what is involved in putting sentences together correctly is only one part of what we mean by knowing a language, and it has very little value on its own: it has to be supplemented by a knowledge of what sentences count as in their normal use as a means of communicating.

Por su parte, en "On Communicative Competence" (1972), Dell Hymes marca un punto de inflexión en la percepción del lenguaje y sus funciones al considerar que la interacción social debe pasar a un primer plano. En su trabajo, la visión chomskyana de competencia se califica como puramente formal y restrictiva, ya que no explica la función comunicativa que el lenguaje juega en la vida real. Ahora se hace patente la necesidad de ampliar la noción de competencia, que pasa a conocerse como *competencia comunicativa* para incluir tanto la competencia gramatical²⁹ como la sociolingüística³⁰. Para Hymes (1979: 15),

...a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.

En la práctica del aula, estos principios teóricos se plasman así:

- La lengua se aprende a través de la interacción de los alumnos más la negociación del *input*;

²⁸ Donde se incluyen funciones como saludos, presentar a alguien, despedirse, etc.

²⁹ Es decir, el conocimiento de las reglas gramaticales de una lengua.

³⁰ O lo que es lo mismo, el conocimiento de las reglas *de uso* de una lengua.

- Por eso, en el aula se deben crear situaciones en las que los alumnos tengan que utilizar la lengua para realizar una serie de funciones;
- El alumno es quien debe iniciar en gran medida la interacción así que el profesor debe permanecer en un segundo plano;
- Los errores no representan un problema grave, porque se aprende equivocándose.

Para programar según este enfoque se requiere delimitar primero las situaciones en que está prevista la futura actividad lingüística del alumno: el papel social y psicológico que va a desempeñar, el entorno físico donde se va a desenvolver y los temas sobre los que versará su actividad lingüística y de los que dependerá la selección del léxico. Una vez establecido el contexto situacional, es necesario averiguar qué actividades lingüísticas, relacionadas con las cuatro destrezas tradicionales³¹, se van a desarrollar en la nueva lengua. Después, se establecen las funciones a desempeñar en la segunda lengua, que se apoyan en conceptos o nociones concretas.

En el proceso de enseñanza en sí, se distinguen tres etapas: (1) presentación, (2) práctica controlada y (3) práctica libre o producción. En ellas se trata de pasar progresivamente del control absoluto por parte del profesor, el papel pasivo del alumno y la ausencia de errores al traspaso de control del profesor al alumno, que produce más lenguaje que el profesor y corrige sus errores y los de sus compañeros. La transición de una etapa a otra se debe producir con suavidad y coherencia.

Una vez que se ha animado a los estudiantes a producir de forma libre y significativa el lenguaje recién adquirido, se introduce una actividad de práctica que les da la oportunidad de usarlo con un propósito. Según Morrow (1981: 62ff.), para ser verdaderamente comunicativa dicha actividad debe cumplir tres características: proporcionar *information gap*, permitir *choice* a los participantes y que se produzca *feedback*.

Otros principios metodológicos de este enfoque son la importancia de la motivación del alumno, el uso de materiales auténticos, la enseñanza de aspectos culturales de la segunda lengua, la práctica de la segunda lengua en el desarrollo normal de la clase –para dar instrucciones, etc.– y la puesta en práctica de patrones de interacción en grupo y por parejas.

³¹ Escuchar, hablar, leer y escribir.

En resumen, Brown (2000) presenta de una manera concisa las características más destacadas de este enfoque en la actualidad:

1. *Classroom goals are focused on all the components of communication competence and not restricted to grammatical or linguistic competence.*
2. *Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.*
3. *Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.*
4. *In the communicative classroom, students ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts (p. 266).*

Técnicas

- Materiales auténticos: se usan para exponer a los estudiantes al idioma real en situaciones diferentes.
- Frases desordenadas: se proporciona un texto a los estudiantes con los diferentes párrafos desordenados y ellos han de ordenarlos y colocarlos en el orden original. Alternativamente se les puede pedir que ordenen las viñetas de una historieta y escriban un texto para ella.
- Juegos de lenguaje: los juegos se usan frecuentemente en el enfoque comunicativo porque son motivantes y, si están bien diseñados, proporcionan grandes cantidades de práctica comunicativa.
- Historietas: se pueden hacer muchas actividades a partir de historietas. Un ejemplo de cómo usar una tarea de solución de problemas como técnica comunicativa consiste en dar una historieta a un estudiante en un grupo pequeño. El alumno muestra la primera viñeta a los miembros del grupo y éstos tienen que predecir cual será la segunda.
- Role-play: las dramatizaciones son importantes aquí porque con ellas los estudiantes tienen la oportunidad de adoptar diferentes personalidades en distintos contextos sociales.

- *Problem solving*: en este tipo de actividades los alumnos deben transmitir una información y también discutirla y evaluarla para resolver un problema determinado. Un modelo clásico es la reconstrucción de la secuencia de una historia.

Tabla 1.3: el triunfo de la comunicación.

Triunfo de la comunicación	
Enfoque comunicativo	
P r i n c i p i o s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tres etapas: presentación, práctica controlada y práctica libre 2. Cambio progresivo de una etapa a otra 3. Profesor relaja el control progresivamente 4. Creación de sentido de necesidad lingüística en el estudiante 5. Utilización de tareas comunicativas 6. Propósito comunicativo de la L2 7. Tarea comunicativa: <i>information gap, choice y feedback</i> 8. Uso de materiales auténticos 9. Interacción entre los estudiantes 10. Utilización preferente de la L2 11. Información cultural 12. Cuatro destrezas desde el principio 13. Responsabilidad del estudiante en las tareas comunicativas 14. Motivación por medio de las tareas 15. Se evalúa la corrección y la fluidez
T é c n i c a s	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales auténticos - Frases desordenadas - Juegos de lenguaje - Historietas - Juegos de rol - Resolución de problemas

Fuente: Rodríguez López (2003: 257).

D. MÉTODOS HUMANÍSTICOS

Silent Way

La preocupación surgida durante las últimas décadas por el aspecto comunicativo del lenguaje ha dado lugar a una serie de investigaciones centradas cada vez más en el alumno, a partir de las cuales se han desarrollado

ciertas metodologías basadas en el enfoque comunicativo que comparten una fundamentación común: “[el] *análisis psicológico del lenguaje y de las reacciones emocionales que tienen lugar dentro del individuo al relacionarse lingüísticamente con los demás*” (Bestard y Pérez Martín, 1992: 78).

El primero que veremos es el método *Silent Way* (Gattegno, 1963), que describe a los estudiantes como sujetos activos de su propio aprendizaje, y que se basa en que el aprendizaje es más fácil cuando (1) el alumno descubre y crea por sí mismo, en lugar de limitarse a repetir y recordar; (2) intervienen objetos físicos que el alumno puede manipular de algún modo y (3) se emplean recursos o actividades para solucionar problemas en relación con los objetos.

El silencio del profesor y los materiales utilizados son probablemente los rasgos más distintivos de este modelo. Además, el factor afectivo desempeña un papel importante: se fomenta que el alumno se encuentre cómodo, se comunique con sus compañeros, exprese sus sentimientos y desarrolle sus propios criterios de auto-corrección. El estudio del idioma se inicia con sus sonidos: se asocian los sonidos con colores particulares y después se usan los mismos colores para aprender las letras que corresponden a los sonidos.

Técnicas

- *Sound-colour chart*: se trata de un mapa que contiene los bloques de color correspondientes a los diferentes sonidos de la segunda lengua. Esta técnica se usa para formar sílabas, palabras, o incluso frases a través de estos bloques de color.
- *Peer correction*: el profesor anima a los estudiantes a ayudarse unos a otros de manera cooperativa, no competitiva, y monitoriza la ayuda para que sea útil.
- *Rods*: las pequeñas barritas de madera de longitudes diferentes se usan para introducir acciones visibles o situaciones con el fin de practicar estructuras diferentes.
- *Gestos de autocorrección*: los gestos se usan como técnica.
- *Word chart*: primero el profesor y luego los estudiantes señalan palabras sobre mapas en la pared y leen las frases que previamente han dicho en voz alta en la conversación.

Suggestopedia

Este método (Lozanov, 1978) enfatiza la importancia de un ambiente psicológico propicio para aprender porque, según sus planteamientos, la comunicación tiene lugar en dos planos –uno consciente y otro subconsciente– y cuando se da una unidad entre ambos, el aprendizaje es mayor. El objetivo es, pues, conseguir que los estudiantes se relajen y que con ello aumenten sus facultades de memoria. Para conseguir este objetivo, se promueve la confianza en el profesor, la evaluación es continua y el entorno desempeña un papel crucial: debe haber asientos cómodos, iluminación suave, música clásica.

El interés se centra en el uso del idioma, no en sus formas; en el vocabulario, no en la gramática; en la comunicación oral y la escritura imaginativa. La lengua se contextualiza en situaciones comunicativas que reproducen la vida cotidiana y se usa para expresar y describir aspectos culturales y artísticos tales como la música y el arte.

Técnicas

- *Peripheral learning*: esta técnica se basa en lo que podemos percibir inconscientemente acerca de nuestro entorno: colocando en él tiras con frases que contienen estructuras gramaticales diferentes, los estudiantes pueden conseguir resultados sin esfuerzo. Estas tiras se cambian según varíen los contenidos estudiados.
- *Positive suggestion*: el profesor debe sugestionar positivamente a sus estudiantes para que se sientan a gusto y no queden incapacitados por las posibles barreras psicológicas que puedan traer consigo.
- *Visualización*: esta técnica puede usarse para sugestionar positivamente o simplemente para relajar. Con los ojos cerrados, después de un minuto en silencio los alumnos escuchan al profesor describir una escena o suceso con voz suave. Con esta técnica el profesor puede estimular fácilmente la creatividad, por ejemplo, para escribir redacciones.
- *Role-play*: se pide a los estudiantes que adopten la personalidad de otra persona durante algún tiempo y que actúen.

Community Language Learning (CLL)

Community Language Learning (Curran, 1976) forma parte de un enfoque general llamado *Counselling Learning* y está basado en experiencias psicoterapéuticas llevadas a cabo para corregir ciertos trastornos del habla. Lo fundamental en CLL es que el profesor trate de evitar los miedos que normalmente sienten los adultos cuando se inician en una nueva situación de aprendizaje, desempeñando el papel de "consejero de idiomas". Así, se pretende animar a los estudiantes a aprender el idioma de una manera comunicativa y se intenta que se responsabilicen de su propio aprendizaje.

El desarrollo de CLL presenta unas pautas de desarrollo muy estrictas: se empieza con los alumnos sentados en círculo y conversando entre sí en su lengua materna y con el profesor ayudándoles a traducir lo que dicen al segundo idioma. Esto se graba y se transcribe en los dos idiomas. La transcripción es el texto sobre el que los estudiantes trabajan, hacen ejercicios y reflexionan, fundamentalmente escuchando y hablando. En todo momento, los alumnos son conscientes de lo que va a suceder en cada actividad y de los límites de tiempo.

El problema de este método es que depende en gran medida de las habilidades de traducción del profesor, en él se da un arriesgado paralelismo profesor-consejero / alumno-cliente y carece de un programa educativo.

Técnicas

- Trascripción: el profesor transcribe lo que se graba, en la pizarra o sobre papeles de tamaño cartel.
- Escucha reflexiva: los estudiantes escuchan lo que han grabado en la segunda lengua de una manera relajada.
- Human computer: un estudiante escoge una parte de la transcripción y practica su pronunciación. Para permitir la autocorrección, el profesor repite la palabra o frase tantas veces como sean necesarias.
- Small-group tasks: en grupos pequeños, los estudiantes hacen frases partiendo de las palabras de la transcripción. Después, cada grupo comparte sus frases con el resto de la clase. Más tarde, durante la

semana, trabajan en parejas haciendo frases con diferentes tiempos verbales.

Total Physical Response (TPR)

Los principios del método *Total Physical Response* (Asher, 1977), conocido en español como Respuesta Física Total, están basados en la pedagogía humanista pero también en la psicología del desarrollo y las teorías del aprendizaje. El TPR se centra en el desarrollo de la comprensión auditiva por medio de respuestas físicas a mandatos; esto es así porque los movimientos corporales aumentan la retención, ya que involucran el lado derecho del cerebro, normalmente no usado en los enfoques más "intelectuales" del aprendizaje.

Este método está pensado, de nuevo, para hacer que el alumno se sienta relajado al estudiar la segunda lengua: no se le fuerza a hablar hasta que está listo para hacerlo, probablemente después de 10-20 horas de instrucción, y no se espera precisión en su producción. Según Asher, el foco de atención del lingüista debería ser el periodo previo a la producción de una primera lengua, y no el habla en sí. De esta forma nos daríamos cuenta de ciertos aspectos o pistas: "*We cannot teach an infant to talk. Children can talk when they are ready. Secondly, children become ready to talk only after they have acquired a rather intricate map of how the language works*" (Asher, 1981: 325).

Por otro lado, no se recurre a la lengua materna porque el significado se transmite mediante los movimientos de cuerpo. Se da especial énfasis al vocabulario, y las estructuras gramaticales se introducen por medio de imperativos. Además, las destrezas orales son más relevantes que las escritas.

En cuanto al desarrollo de las sesiones de TPR en sí, en una primera fase, el profesor da órdenes orales y unos pocos estudiantes realizan las acciones que pide el profesor a la vez que él; posteriormente, los mismos estudiantes ejecutan las acciones solos y el resto tiene la oportunidad de demostrar su comprensión oral; en tercer lugar, el profesor combina elementos de diferentes

órdenes para construir expresiones desconocidas; y por último, se introducen la lectura y la escritura.

En todo el proceso, el profesor debe hacer que los alumnos disfruten de la experiencia de aprendizaje, evitando la ansiedad al no forzarles a hablar y promoviendo la sensación de éxito. Su papel es el de director y el del alumno de imitador, aunque estos papeles se intercambian a lo largo del proceso. Desde luego, debe ser alguien que sepa dar órdenes y que pueda controlar la situación en períodos largos de silencio.

Actualmente esta metodología está gozando de cierto éxito, especialmente en cursos de idiomas para niños. Parece especialmente útil en las fases iniciales del aprendizaje, pero cabe plantearse serias dudas sobre sus posibilidades de aplicación niveles avanzados. En cualquier caso, el propio Asher considera que se debe usar en asociación con otros métodos y técnicas.

Técnicas

- Uso de órdenes para dirigir el comportamiento: la técnica principal son las órdenes. Según Asher, todos los aspectos gramaticales pueden comunicarse mediante imperativos. Es importante que el profesor varíe la secuencia de órdenes, porque de esa manera los estudiantes tienen que asociar las acciones con el idioma.
- Action sequence: a medida que los estudiantes aumentan su conocimiento de la L2, se puede usar una serie cada vez más larga de acciones para llegar a un proceso entero. Hay muchas actividades cotidianas que pueden ser representadas por una secuencia de acciones, como por ejemplo escribir una carta.

Natural Approach

El llamado Enfoque Natural es el resultado de la combinación de las teorías de aprendizaje de Stephen Krashen y las aplicaciones prácticas de Tracy Terrell

(Krashen y Terrell, 1983)³². Básicamente pone el acento en la exposición, o el *input*, en lugar de en la práctica, y se basa en el modo en que los niños adquieren naturalmente su primera lengua, escuchándola durante un período prolongado de tiempo.

Como ya hemos dicho en secciones anteriores, la teoría de adquisición de segundas lenguas de Krashen distingue entre *adquisición* y *aprendizaje*: gran parte de la adquisición es subconsciente, mientras que el aprendizaje es consciente. Se produce adquisición mediante la exposición a *input* comprensible y, a diferencia de lo que ocurre con la primera lengua, el conocimiento consciente funciona como monitor de lo adquirido.

En este enfoque el profesor tiene tres papeles destacados: (1) es la principal fuente de *input*, (2) debe crear un ambiente que permita a los alumnos bajar el filtro afectivo en la medida de lo posible y (3) elige y dirige una serie de actividades, diseñando los materiales y recursos de apoyo.

Técnicas

- Actividades basadas en órdenes e instrucciones: adaptadas del método *Total Physical Response*.
- Mímica: se utiliza el gesto como apoyo del lenguaje.
- Contextualización: como en el Método Directo.
- Trabajo en parejas y en grupo: adaptado de *Community Language Learning*.

³² Este método no se debe confundir con el Método Natural de Sauvœur, ya discutido.

Tabla 1.4: métodos humanísticos.

Métodos humanísticos					
	Método silencioso	Sugestopedia	Apr. de leng. en com.	Resp. física total	Enfoque natural
P r i n c i p i o s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrucciones 2. Asociación de sonidos con L1 solo para colores 3. Programación basada en necesidades de aprendizaje 4. Profesor en silencio 5. Inclusión del factor afectivo 6. Independencia del alumno 7. Responsabilidad del propio aprendizaje 8. Evaluación por observación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación consciente y subconsciente 2. Factor afectivo 3. Contexto cultural 4. Importancia del vocabulario 5. L1 solo si es necesario 6. Lenguaje cotidiano 7. Confianza en el profesor 8. Evaluación mediante promedio de actuación en clase 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Paso inicial de L1 a L2 2. Aprendizaje comunicativo 3. Destrezas orales 4. Progresiva relajación del control del profesor 5. Autoevaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje L2 como L1 2. Transmisión de significado por movimientos del cuerpo 3. Destrezas orales antes que escritas 4. Control inicial del profesor 5. Introducción del lenguaje por órdenes orales 6. Ambiente de aprendizaje relajado 7. Intercambio de papeles 8. Todo tipo de interacción 9. Evaluación mediante observación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje L2 como L1 2. <i>Input</i> comprensible 3. Graduación del <i>input</i> 4. Importancia de emociones y actitudes 5. Hipótesis del filtro afectivo 6. Profesor como fuente de <i>input</i>
T é c n i c a s	<ul style="list-style-type: none"> - Tabla de sonidos y colores - corrección entre compañeros - Regletas - Gestos de autocorrección - Tabla de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje periférico - Sugestión positiva - Visualización - Juego de rol 	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripción - Escucha reflexiva - Ordenador humano - Tareas en pequeño grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de órdenes para dirigir el comportamiento - Secuencia de acción 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades basadas en órdenes e instrucciones - Mímica - Contextualización - Trabajo en parejas y grupo

Fuente: Rodríguez López (2003: 277).

E. TENDENCIAS ACTUALES

A pesar de que aún se tiene el enfoque comunicativo como el marco global de referencia, actualmente hay que hablar de una variedad ecléctica de metodologías que tienen en cuenta la diversidad de recursos, currícula y aprendices. Esto es considerado por algunos como una falta de coherencia metodológica derivada de la propia complejidad del enfoque comunicativo (Puren, 1995: 37) o del hecho de considerar el enfoque comunicativo como una reflexión técnico-política sobre la enseñanza de la lengua, más que como una metodología en sí (Beacco, 1995: 47). Como ya dijimos, otros presencian este fenómeno, no obstante, como una consecuencia lógica de la proliferación de investigaciones no suficientemente concluyentes (Brown, 2002: 11).

Junto a esta concepción de diversificación educativa, e íntimamente ligada a ella, las metodologías actuales se orientan hacia una consideración del aprendiz como sujeto del aprendizaje, con las siguientes implicaciones:

- El desarrollo de la autonomía y la capacidad de aprender a aprender;
- El concepto de autoevaluación y la consideración de los criterios que otros tendrán en cuenta para evaluarnos;
- El desarrollo de una competencia estratégica y metacognitiva.

Por todo ello, se ha producido una redefinición de la competencia comunicativa para tener en cuenta parámetros tales como los componentes socio-culturales y estratégicos de la comunicación. La adquisición de una L2 se considera el resultado del desarrollo de múltiples competencias –formales, de interacción, socio-culturales, etc.– cada una de las cuales es delimitable e implica un conocimiento de la lengua particular y transversal al mismo tiempo.

Se fomenta el uso pragmático de la lengua como instrumento de comunicación, favoreciendo la adquisición de estrategias diferenciadas según se persiga el desarrollo de una competencia comunicativa u otra, tanto para la lengua oral como para la escrita. Además, el aprendiz participa activamente en las decisiones que tienen que ver con su aprendizaje, puesto que se busca la negociación y la flexibilidad en la programación.

Asimismo, la revolución tecnológica de los últimos años ha ejercido una influencia drástica sobre la metodología de enseñanza de segundas lenguas.

Aunque los soportes de audio y vídeo siguen siendo utilizados con mucha frecuencia en las clases, el ordenador es ya una herramienta de trabajo cotidiana para los profesionales de la docencia y los responsables de la elaboración de materiales didácticos, primero con los disquetes, posteriormente con los CD-Rom, DVD, CDI y finalmente con Internet.

El Aprendizaje Basado en Tareas

El Enfoque Basado en Tareas³³ es de uno de los métodos recientes más analizados. Deriva en parte de la línea más radical del enfoque comunicativo, que sostiene que la competencia comunicativa únicamente se consigue si los alumnos se ven profundamente inmersos en la lengua, al mismo tiempo que trata de superar las limitaciones de su currículo.

A grandes rasgos, el aprendizaje basado en tareas es una estrategia curricular en la enseñanza de una lengua extranjera, un tipo de planificación del contenido de un programa centrado en el proceso de aprendizaje a través de un enfoque comunicativo (Breen, 1987: 160). Es decir, aquí el conocimiento no se organiza con la meta de conseguir fluidez y corrección formal, por ejemplo, sino que se presenta según cómo se consigue la fluidez y la corrección formal en situaciones comunicativas. Para ello, se pide al alumno que lleve a cabo ciertas tareas. En palabras de Breen (1987: 164),

...taking tasks as the main 'item' or element of the syllabus, the Task-Based syllabus assumes that participation in communication tasks which require learners to mobilise and orchestrate knowledge and abilities in a direct way will itself be a catalyst for language learning. The emphasis is upon using language to communicate and in order to learn.

Si tenemos en cuenta que en la clase de lenguas extranjeras la base del aprendizaje parece no ser el contenido de la lección sino el proceso de interacción que se produce en el aula, el contenido de un programa no se debe planificar de manera independiente del contexto real del aula y de las características de los alumnos (Breen, 1987: 159) y por tanto, es el análisis de

³³ En inglés, *Task Based Learning* o *Task Based Approach*.

la situación de aprendizaje concreta lo que determina la selección y el diseño de las tareas. El alumno y las estrategias de aprendizaje que aplica o debe aplicar en el proceso son, por tanto, de suma importancia en la planificación del programa (Roca y otros: 1990).

Esta propuesta goza de una considerable aceptación porque proporciona a los estudiantes un conocimiento formal y de trabajo del idioma mediante la ejecución de tareas de actuación; en otras palabras, permite a los alumnos aprender sobre el lenguaje haciendo verdaderamente cosas con él. Según Candlin (1987) su correcta aplicación lleva a la consecución de un número de objetivos educacionales generales. En concreto, con esta metodología el alumno:

- Toma conciencia de su propia personalidad y rol social;
- Asume responsabilidad en el proceso de aprendizaje;
- Desarrolla tolerancia hacia las opiniones de sus compañeros;
- Se realiza como individuo al personalizar su trabajo;
- Se siente más seguro de sí mismo al conseguir el reto que supone la tarea.

Long y Crookes (1992) resaltan por su parte otras ventajas:

[Task Based Learning] *is distinguished by its compatibility with research findings on language learning, a principled approach to content selection and an attempt to incorporate findings from classroom-centered research when making decisions concerning the design of materials and methodology* (p. 45).

De momento esta metodología se está abriendo un amplio camino en los programas de enseñanza, aunque aún es pronto para saber si puede llegar a ser simplemente un aspecto más que se suma al repertorio del profesor o tener una mayor influencia en la enseñanza del futuro.

Una tarea es cualquier actividad de la vida real desarrollada dentro del marco del aprendizaje de una segunda lengua, como por ejemplo escribir una carta. Para Willis (1996: 53), es "*a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome*", como por ejemplo resolver un problema, hacer un puzzle, jugar a algo o compartir experiencias. Las tareas mejoran el conocimiento del lenguaje porque requieren una negociación de significados y el uso de la lengua meta para cumplir los objetivos propuestos y por ello, según

el Enfoque Basado en Tareas, deberían constituir la unidad central en la organización y enseñanza de la lengua.

La metodología de este enfoque consiste en proponer una macro-tarea final a la que se llega mediante la realización de una secuencia de tareas facilitadoras que proporcionan el conocimiento formal necesario. El conocimiento práctico lo proporcionan la tarea final y otras tareas comunicativas. Algunas de estas tareas se pueden realizar fuera del aula, con lo que se promueve el aprendizaje autónomo y se posibilita la adaptación a las necesidades individuales de los alumnos.

Se puede trabajar sobre unidades relacionadas con otras áreas de conocimiento, o elaborarlas con materiales sugeridos por los alumnos. Esto es así porque el aprendizaje de la lengua se organiza a partir de sus experiencias, de lo que saben y comprenden, lo que les es familiar y en definitiva, lo que les es significativo. Como consecuencia, los estudiantes asumen la total responsabilidad de su aprendizaje.

Por su parte, el profesor adopta una posición colaborativa actuando como facilitador que proporciona los recursos y reaccionando ante las demandas planteadas por las tareas y por los alumnos.

El riesgo de esta metodología reside en que, al poner el énfasis en el desarrollo de estrategias de comunicación, puede desatender el estudio de la forma y no favorecer el desarrollo hacia una interlengua más compleja (Skehan, 1996: 22).

Técnicas

- Problem-solving: actividades de resolución de problemas tales como crucigramas, juegos de palabras, etc.
- Actividades manuales: elaboración por parte de los alumnos de distintos materiales, como por ejemplo dosieres, tarjetas, máscaras y disfraces, etc.
- Seguir instrucciones: para usar mapas o planos, cocinar recetas, planificar u organizar actividades, etc.
- Encuestas: obtener información, mediante entrevistas por ejemplo, para luego presentar datos.
- Role-play

- Describir cosas: medir y pesar objetos, inventar y dar nombre a las creaciones propias, cultivar plantas, etc.
- Juegos: de tipo muy variado, tanto ya existentes como inventados; por ejemplo, de vocabulario, de acción, de mesa, de cartas, etc.
- Actividades escritas: cartas, artículos de revistas, recetas, etc.

El Aprendizaje por Proyectos

El Aprendizaje por Proyectos³⁴, derivado del Aprendizaje Basado en Tareas, se desarrolla alrededor de las llamadas tareas *de segunda y tercera generación*. Al énfasis puesto en la comunicación, las tareas de segunda generación suman, el interés por el desarrollo cognitivo; las tareas de tercera generación, más completas y complejas, incluyen además como objetivo el desarrollo global de la personalidad.

Cuando la clase se entrega a la realización de un proyecto bajo esta metodología, ciertos aspectos como los pasos a dar, la duración, el producto y el proceso están planificados de antemano por el profesor, pero no totalmente predeterminados: deben ser flexibles y negociados junto con los alumnos. Los pasos que se siguen son los siguientes: (1) se crea una buena atmósfera de trabajo y se despierta el interés de la clase; (2) se selecciona un tema y se prepara un guión general del proyecto; (3) se realiza una investigación básica sobre el tema, que se comparte con la clase; (4) se procesa el *feedback* obtenido y se organiza toda la información; (5) se presenta el proyecto; y por último, (6) se valora y se evalúa.

Técnicas

- Análisis de datos
- Presentaciones de trabajos
- Exposiciones orales
- Actividades más tradicionales

³⁴ En inglés, *Project work*.

Computer Assisted Language Learning (CALL)

El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, conocido por el acrónimo CALL del inglés o bien en español como ELAC –siglas de Enseñanza de una Lengua Asistida por Ordenador–, se considera comúnmente uno de los últimos métodos de aprendizaje de segundas lenguas en aparecer, aunque en realidad sus orígenes se remontan a la postguerra de la Segunda Guerra Mundial, cuando se inicia la investigación informática. De hecho, ya a finales de los años 50 aparece el primer programa de CALL y la primera revista de rigor sobre la materia, la prestigiosa *System*, ve la luz a finales de los 70 del siglo XX.

Por su parte, Internet tiene su origen en ARPANET³⁵, una red que unía cinco ordenadores repartidos por territorio americano y creada por el ejército americano en 1969 en plena guerra fría con el fin de evitar la pérdida de datos en caso de un ataque nuclear. Más recientemente, en los últimos años en torno a Internet se ha desarrollado un fenómeno sociológico sin precedentes en el ámbito de la comunicación y difusión del conocimiento que sin duda ha influenciado enormemente la metodología de segundas lenguas y, en concreto la enseñanza asistida por ordenador.

Los enfoques pedagógicos adoptados en CALL oscilan desde la enseñanza de gramática tradicional a otras enseñanzas con objetivos muy innovadores basadas en búsquedas orientadas, aunque aún predomina la primera. Por otra parte, los materiales relacionados con CALL incluyen *software* educativo, tecnologías de sonido e imagen, hipertextos, diccionarios en línea, entornos de aprendizaje basados en Internet, foros y *chats*, y un largo etcétera. Algunos autores sugieren incluso la utilidad de incluir el videojuego como material didáctico, especialmente en el caso de la enseñanza a los alumnos más jóvenes, por sus interesantes aplicaciones pedagógicas (Martín-Laborda, 2005: 22). Sobre este tipo de enseñanza cabe destacar también los estudios de Chappelle (2000), Coleman (1996) y Warschauer y Meskill (2000).

La tecnología tiene evidentes ventajas para el alumno sobre la generación de métodos previa a CALL: es con frecuencia fácil de usar, se puede desarrollar a través de plataformas de apoyo, se adapta al ritmo de cada alumno y ofrece

³⁵ Acrónimo del inglés “*Advanced Research Projects Agency Network*”.

verdaderas posibilidades para la interacción auténtica, por lo que es posible que el avance personal se produzca sin ayuda experta más cómodamente que nunca. En el aula, el alumno puede fácilmente trabajar a su ritmo sin sentirse incómodo hacia compañeros o profesor (Varela, 2003: 348) y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje (Gil y otros, 2000: 146). Internet facilita el trabajo en equipo, constituye una fuente de información casi ilimitada, y supone una puerta abierta a la sensibilización intercultural.

Sin embargo, las habilidades de producción oral aún no son fáciles de trabajar, los problemas técnicos constituyen en ocasiones un serio obstáculo y el estudio delante de un ordenador genera un aislamiento poco propicio para el aprendizaje. Muchos de estos problemas pueden solucionarse con el tiempo, pero deben compatibilizarse con aspectos tales como el rendimiento de la inversión financiera. Por eso mismo, al definir esta metodología algunos autores se detienen en el término "asistido" para reforzar el siguiente concepto: las nuevas tecnologías constituyen un material de complemento y apoyo al docente, pero nunca lo sustituyen (Gil y otros, 2000: 139).

Técnicas

- Ejercicios de gramática: hay muchos en la red, la mayoría del tipo *fill-in-the-gaps* o preguntas de elección múltiple. Ocasionalmente, son ejercicios vinculados a páginas explicativas, o complementan una línea de curso y se vinculan directamente a libros específicos. También están disponibles en grupos más o menos estructurados que el usuario puede escoger, generalmente en forma de juegos.
- Búsquedas: éste ha sido una de los aspectos que más rápidamente ha crecido en la enseñanza a través de la red. Las actividades se han ido volviendo más sofisticadas hasta llegar a tareas experimentales muy elaboradas.
- Colecciones de recursos o metasites: el problema con éstas es que resulta difícil y costoso en términos de tiempo construir colecciones que estén bien estructuradas y con un buen índice.
- Conexiones virtuales: a entornos reales tales como foros de discusión.

- Desarrollo profesional: también existen sitios con propósitos profesionales como la difusión de información o el intercambio de ideas.

Dogme Teaching

Recientemente, Thornbury (2001) ha suscrito los principios del cine Dogma, promovido por directores como Lars Von Trier, al considerar que ha llegado el momento de aplicar principios similares al aula de idiomas. El cine Dogma desestima la técnica y se centra en la historia personal de los personajes. En la misma línea, la enseñanza Dogma prescinde de la abrumadora variedad de materiales disponibles en la enseñanza de idiomas y de la amplia gama de procedimientos y técnicas de aula recomendados en los cursos de formación para fijarse en las condiciones verdaderamente esenciales.

En una sesión Dogma se produce el intercambio significativo de experiencias, creencias, deseos y conocimientos de los miembros de la clase. Los alumnos están motivados por la necesidad común de expresar su pertenencia a una cultura pequeña e interdependiente y el profesor es simplemente otro miembro del grupo. No se trata de un enfoque dogmático así que puede incluso ser compatible con un libro de texto, pero el principio imperante debe ser poner en primer plano la vida interior del alumno y del profesor.

Por todo lo anterior, entre otros principios están los siguientes: la clase se desarrolla alrededor de una mesa, no se usan materiales grabados, no existe una programación de aula, la agrupación de los alumnos no se hace por niveles de competencia en la lengua y cualquier procedimiento de evaluación debe ser negociado.

Técnicas

- Clases sin materiales comerciales: se da el mismo tipo de actividades que en metodologías ya vistas pero siempre usando materiales existentes en el aula sin aportar nada previamente elaborado.

Tabla 1.5: tendencias actuales.

Tendencias actuales				
	Enfoque por tareas	Enf. por proyectos	CALL	Enseñanza 'dogme'
P r i n c i p i o s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender haciendo 2. Centrado en tareas 3. Aprendizaje basado en lo que rodea al alumno 4. Las secuencias de tareas generan el lenguaje 5. El lenguaje como instrumento de las tareas 6. Profesor facilitador 7. Aprendizaje responsable 8. Evaluación de la exactitud, complejidad y fluidez 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo organizado por pasos 2. Tareas de tercera generación 3. Trabajo individual o en grupo 4. Proyectos de horario completo o de parte 5. Colaboración profesor/alumno. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Influencia de muchas ciencias 2. Facilidad y sencillez 3. Problemas técnicos 4. Variedad de materiales en continuo cambio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recursos propios del aula 2. Grabaciones de lo que ocurre en el aula 3. Profesor monitor 4. Contextos lingüísticos reales 5. Oposición a todos los métodos 6. Prohibida la programación previa 7. Temas generados por los alumnos 8. Diversidad de niveles 9. Evaluación negociada 10. Evaluación del profesor
T é c n i c a s	<ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas - Actividades manuales - Seguir instrucciones - Encuestas - Juego de rol - Describir cosas - Juegos - Actividades escritas 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de datos - Presentaciones de trabajos - Exposiciones orales - Actividades más tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios de gramática - Búsquedas - Colecciones de recursos - Conexiones virtuales - Desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases sin materiales comerciales

Fuente: Rodríguez López (2003: 298).

F. EL ENFOQUE BASADO EN LA ACCIÓN

El último método que mencionaremos merece una sección aparte por cuanto forma parte del MECR, uno de los pilares fundamentales que sustenta el marco teórico de este trabajo: el Enfoque Basado en la Acción supone la base la formulación del MECR, y es una concepción amplia del proceso de aprendizaje y el uso de la lengua cuya existencia refleja una cada vez más popular tendencia en SLA que veremos seguidamente.

Numerosas investigaciones actuales se centran en la dimensión sociolingüística del lenguaje, en contraste con el individualismo; en el uso de la lengua, no tanto en su conocimiento; en la participación en la sociedad que usa esa lengua, y no en la adquisición de la lengua por sí sola. Estas dos posturas son sintetizadas por Larsen-Freeman (2002) en las siguientes líneas:

Those [second language researchers] that operate within an acquisition metaphor study the language acquisition of individuals, and evidence of the individuals' success is sought in their acquisition of target rules and structures. Those that operate within a participation metaphor study the language use of socially constituted individuals within groups, and seek evidence of success in the learners becoming participants in the discourse of a community (p. 37).

En línea con la dicotomía adquisición-participación, o en otras palabras, el conocimiento de la lengua y el uso de la lengua, Cook (2001a) distingue entre *aprendices* y *usuarios* de la lengua.

En consonancia con lo anterior, el texto del MECR (Consejo de Europa, 2001) hace especial referencia a la concepción de hablantes como usuarios de la lengua al considerarlos *agentes sociales*, es decir, "*members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.*" Y continúa definiendo las tareas como "*the actions that are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result*" (p. 9).

Al considerar al hablante como usuario de la lengua y las tareas de aprendizaje como acciones que persiguen un objetivo no necesariamente lingüístico, el Enfoque basado en la Acción toma en consideración la cognición, las emociones, la voluntad del hablante y sus recursos y sus habilidades específicas como agente social. El principio que sustenta este enfoque es el siguiente: "*In performing COMMUNICATIVE ACTS we use STRATEGIES to determine how to make most appropriate and effective use of our LINGUISTIC RESOURCES*" (Little, 2006: 169).

Por tanto, de acuerdo con este enfoque, cualquier tipo de uso o aprendizaje de lenguas se puede describir en los siguientes términos:

*Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of **competences**, both **general** and in particular **communicative language competences**. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various **conditions** and under various **constraints** to engage in **language activities** involving **language processes** to produce and/or receive **texts** in relation to **themes** in specific **domains**, activating those **strategies** which seem most appropriate for carrying out the **tasks** to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences (Consejo de Europa, 2001: 9).*

El MECR explicita que su objetivo no es responder a las preguntas de qué se debe enseñar y cómo, sino plantear preguntas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo,

...the behavioural terms in which communicative proficiency is defined [in it] point unambiguously in the direction of task-based teaching and learning, and this is reinforced by a detailed discussion of tasks and their role in language teaching. [...] The CEFR also refrains from prescribing how communicative proficiency should be assessed, though again the action-oriented approach in general and the discussion of assessment in particular imply a strong communicative orientation (Little, 2006: 169).

A la luz de los planteamientos del MECR, tanto los usuarios de la lengua como los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas deben hacer una reflexión acerca de su situación y sus objetivos, fruto de la cual están surgiendo aplicaciones del Enfoque Basado en la Acción, principalmente centradas en la evaluación, tales como el Marco ALTE de la Asociación de Evaluadores de Lenguas de Europa (Jones, 2002), el proyecto "Can-do" de la Universidad de Bergen (Noruega), que aplica los niveles del MECR al contexto de los jóvenes aprendices (Hasselgreen, 2003), y el Sistema de Evaluación DIALANG, programa de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea para la autoevaluación del nivel de competencia en segundas lenguas (Huhta y Figueras, 2004).

En particular, el programa DIALANG se basa en la capacidad del usuario de la lengua para describir su comportamiento comunicativo en los términos que especifica el MECR, es decir, en base a afirmaciones de lo que puede y lo que no puede hacer. Para evaluarse a través de DIALANG, se debe seguir un

proceso de evaluación en línea constituido por una serie de tests sobre las destrezas de escucha, escritura y lectura, y sobre gramática y vocabulario.

Otras aplicaciones locales del MEQR en países como Irlanda, Polonia, España y el Reino Unido, relacionadas con aspectos tan variados como la educación para adultos o la formación continua de docentes, se pueden encontrar en Alderson (2002) y Morrow (2004).

Puesto que el impacto del MEQR está teniendo un alcance internacional a gran escala, es difícil precisar de antemano la repercusión que tendrá el Enfoque Basado en la Acción descrito en sus páginas, pero seguramente en un futuro próximo veremos el nacimiento de nuevas aplicaciones. Para facilitarlas, el Consejo de Europa ha presentado una serie de guías desarrolladas cuando el MEQR se encontraba aún en su fase piloto, cada una de las cuales está dirigida a un grupo de usuarios potenciales (Consejo de Europa, 2002a y 2002b).

Capítulo II

La enseñanza bilingüe

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo que sigue trataremos la compleja cuestión del bilingüismo y el plurilingüismo, sus características y particularidades, en el contexto de la sociedad del conocimiento actual, tomando en consideración la dimensión plurilingüe y pluricultural de Europa y la realidad de sus ciudadanos como agentes sociales competentes en una, dos o varias lenguas.

En la Europa plurilingüe de hablantes-usuarios de lenguas, el aprendizaje de segundas lenguas ya no es un lujo, sino un requisito para la comprensión mutua profunda, la cooperación entre naciones, y la ciudadanía internacional responsable. Permite reunirse con personas de otros países en términos de igualdad lingüística; promueve la comprensión, la tolerancia y el respeto por la identidad cultural propia y ajena; ayuda a conocer los derechos y los valores de los otros, ya sea en el extranjero o en grupos minoritarios del propio país. En palabras de Gutiérrez Rivilla (2005: 27):

Las facilidades de comunicación global que, en términos generales, disfrutan hoy la mayoría de los ciudadanos europeos y el ideal de movilidad en una Europa sin fronteras son algunos de los factores que han fomentado el interés cada vez más contagioso por aprender otras lenguas y conocer otras culturas que caracteriza a la sociedad europea actual.

Dentro de Europa, el Consejo de Europa, a través de la División de Políticas Lingüísticas, contempla entre sus principales proyectos el impulso de la reflexión y el intercambio de experiencias con el fin de que las sociedades europeas, muy diferentes entre sí y afectadas por las corrientes transculturales globalizadoras actuales, alcancen un consenso que les permita no perderse en su búsqueda por la lengua o lenguas perfectas a expensas de otras lenguas, sino que reconozcan la pluralidad de lenguas europeas y el plurilingüismo real o potencial de todos sus ciudadanos como condición necesaria para la creatividad colectiva y el desarrollo.

Esta tolerancia lingüística, componente fundamental de una ciudadanía democrática, representa un valor fundamental cuyo desarrollo involucra directamente al ámbito de la enseñanza de lenguas. Por eso, en este capítulo dedicaremos la primera sección a describir y analizar la situación de la enseñanza de segundas lenguas en Europa, en particular las situaciones del inglés como segunda lengua y de las L2 en España, que enmarcan el contexto del presente estudio.

Por otro lado, posiblemente en su afán por alcanzar la deseada competencia lingüística en las diferentes lenguas que forman parte de la Europa plurilingüe, las naciones europeas están progresivamente adelantando la edad de iniciación a la enseñanza de segundas lenguas en su educación reglada, de manera que no es infrecuente que los niños comiencen a aprender una primera lengua extranjera –habitualmente el inglés– en la etapa de Educación Infantil.

El hecho de que los estudiantes de idiomas sean cada vez más jóvenes refiere inevitablemente a la cuestión de si el factor edad influye en el desarrollo del lenguaje, tanto de una primera lengua como de la segunda o siguientes. Éste constituye un tema recurrente y muy controvertido, que suscita un gran interés y genera encendidos debates desde hace décadas.

En la actualidad, prácticamente no se pone en duda que, en términos generales, aquellos aprendices cuya exposición –suficientemente sustanciosa en intensidad– a la segunda lengua comienza a cortas edades normalmente consiguen un grado de competencia en esa lengua mayor que aquellos cuya exposición comienza en la adolescencia o edad adulta. Lo que continúa enfrentando a los expertos son cuestiones más específicas como por ejemplo si los efectos de la edad en la adquisición de la L2 constituyen una manifestación de un periodo crítico específicamente asociado al lenguaje o si son el reflejo de factores más generales relacionados con la dificultad para aprender habilidades a medida que nos hacemos mayores (Singleton, 2003: 3).

En este capítulo analizaremos estas cuestiones así como algunas de las teorías que se han formulado con el fin de explicar la relación entre la edad y la adquisición de lenguas y que se apoyan en diversos factores neurológicos, cognitivos y afectivos.

Desde un punto de vista neurológico, como ya se apuntó en el Capítulo I, los primeros intentos rigurosos de describir la interacción entre edad y

adquisición de segundas lenguas provienen de las aportaciones de los neurólogos Wilder Penfield (Penfield y Roberts, 1959) y Eric Lenneberg (1967), que defienden la existencia de un periodo crítico relativo a la adquisición del lenguaje, después del cual resulta difícil o requiere un gran esfuerzo conseguir buenos resultados en términos de competencia lingüística. Penfield situaba el término de dicho periodo óptimo hacia los nueve años, cuando el cerebro perdía su plasticidad, y Lenneberg lo alargaba hasta la adolescencia, cuando según él se completaba el proceso de lateralización cerebral. Las aportaciones de dichos autores constituyen la base de lo que se conoce como la Hipótesis de Periodo Crítico, el primer intento científico de dar respuesta a la cuestión de la edad en SLA.

Desde una perspectiva cognitiva, la Teoría de los Estadios Evolutivos de Piaget (1959) ha inspirado ciertas explicaciones sobre la relación edad-adquisición de segundas lenguas tales como la propuesta por Krashen (1982), que relaciona el periodo piagetiano de las operaciones formales con su Hipótesis del Monitor para concluir que los alumnos que han llegado a esta etapa aprenden la segunda lengua mejor que los que aún no la han alcanzado.

En tercer lugar, el análisis de los factores afectivos relacionados con la personalidad del individuo que intervienen en el comportamiento verbal y en el proceso de aprendizaje puede ayudar a explicar las posibles diferencias entre niños y adultos a la hora de aprender lenguas. Algunos adultos experimentan dificultades para aprender segundas lenguas porque sienten ansiedad ante la situación de aprendizaje o no tienen la suficiente motivación, por ejemplo. Los métodos humanísticos para el aprendizaje de lenguas que se desarrollaron en los años 1970, ya vistos en el Capítulo I, pusieron de relevancia precisamente la necesidad de fomentar un entorno libre de amenazas en el que el alumno no sintiera ansiedad y sí motivación, elemento indispensable para aprender una L2. En este capítulo mencionaremos las aportaciones de Curran (1976) y Schumman (1975) a este respecto.

Al aprender una L2 el adulto tiene a menudo un objetivo a largo plazo, como por ejemplo conseguir un trabajo mejor o estudiar en otro país. Los niños, por otro lado, aunque puedan en ocasiones experimentar la presión externa de los adultos de su entorno –sus padres, cuidadores o maestros– no tienen necesidades lingüísticas específicas. La razón de mayor peso por la cual

un niño aprende una segunda lengua es la consecución de la necesidad innata que tiene el ser humano de comunicarse. Como afirman Ashworth y Wakefield (1994; en Rodríguez López, 2003: 131): *"Children learn a second language so they can use it with their friends. They are not interested in language as anything but a means of communication"*.

Los niños que aprenden segundas lenguas a una temprana edad, sujetos de nuestro estudio, son muy distintos entre sí, como aprendices de lenguas y en términos evolutivos en general. En su desarrollo lingüístico, cognitivo, motor, emocional y social pasan por varias etapas a diferente ritmo. Aún así, comparten una serie de particularidades que los separan de los aprendices más mayores para agruparlos en una categoría diferenciada de alumnos; a dichas particularidades dedicaremos también parte de este capítulo.

Así, veremos cómo es el niño de tres a nueve años en relación con las áreas del desarrollo ya mencionadas –lingüística, cognitiva, motriz, emocional y social– y la repercusión que esto tiene en la planificación docente. Además, dedicaremos una sección a la metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas en edades tempranas en función de dicha descripción, organizando la explicación en seis bloques: (1) el juego y el factor lúdico del aprendizaje, (2) el mundo de la imaginación, la fantasía y la literatura, (3) el desarrollo de la lectoescritura, (4) la música y el ritmo en el aula de segundas lenguas, (5) la organización de la clase y las rutinas, y por último, (6) la evaluación de los progresos del niño.

Cuando el niño pequeño adquiere dos o más lenguas, se convierte en bilingüe o plurilingüe. La descripción del plurilingüismo o la competencia comunicativa en varias lenguas, y del bilingüismo, cuando se trata de dos, es otro de los temas a tratar en este capítulo. Como veremos, la competencia pluricultural del hablante, que actualmente está recibiendo una atención prioritaria por parte de los expertos en lenguas, constituye un único y complejo sistema del que el hablante hace uso para participar en la interacción intercultural (Consejo de Europa, 2001: 168).

Definir lo que es el bilingüismo resulta una tarea extremadamente difícil. Para Myers-Scotton (2006), los intentos realizados en este sentido son numerosos y generalmente fútiles:

Most books and articles on bilingualism spend several sentences, if not several paragraphs, looking at one definition and then another. Surely knowing just a few words or phrases isn't enough to qualify a speaker as a bilingual. But how many phrases is enough? [...] Even definitions that refer to 'minimal proficiency' in a second language run into problems, for example, how is 'minimal' to be defined? (p. 44).

A continuación, esta autora equipara el bilingüismo al plurilingüismo y se decanta por la versión más amplia: según ella, bilingüismo es “*the ability to use two or more languages sufficiently to carry on a limited casual conversation*”, lo cual excluye, eso sí, aquellos hablantes que sólo manejan operaciones sencillas como pedir la comida en un restaurante.

A pesar de la complejidad del término, la literatura existente sobre la materia nos permitirá enumerar y describir las características lingüísticas, cognitivas y sociales del bilingüismo. Examinaremos fundamentalmente su papel en el desarrollo de la identidad social del hablante, así como sus variantes: bilingüismo simultáneo y secuencial/consecutivo, activo y pasivo/receptivo, de adición y de sustracción, y la ya obsoleta distinción entre bilingüismo compuesto y coordinado entre otras.

Por último, es necesario resaltar una vez más que la educación supone un instrumento ideal para transmitir valores comunes a toda Europa y conseguir ciudadanos europeos activos y autónomos, justos y críticos, solidarios y respetuosos con la diversidad. Los maestros y profesores tienen que afrontar el reto de educar a los ciudadanos de esta Europa que intenta abrirse camino recuperando su antigua vocación de punto de encuentro de pueblos y culturas, lo cual no puede quedarse únicamente en capacitar y mejorar las habilidades lingüísticas básicas a través del dominio de al menos tres lenguas comunitarias: la dimensión europea es en realidad una tarea multidisciplinar transversal en el currículo en la que deben participar todos los docentes.

En el marco de estas afirmaciones se encuentra una metodología conocida como AICLE, acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o como CLIL, del inglés *Content and Language Integrated Learning*, existente como concepto pedagógico en los sistemas educativos europeos desde hace al menos dos décadas. AICLE se puede definir como aquella situación pedagógica en la que, para enseñar asignaturas de contenido, se usa una lengua que no es la mayoritaria en el entorno. No se trata por tanto

únicamente de un enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que las asignaturas de contenido tienen un peso específico:

Not only does the content subject provide content for the language learning process; moreover, the fact that content is analysed from different cultural perspectives offers opportunities for intercultural learning and thus gives a new quality to classroom work. The experience available shows that both linguistic and content subject competence can be promoted within this integrated concept more effectively than when content and language are taught in isolation (Wolff, 2002: 47).

Las secciones finales de este capítulo estarán destinadas: (1) a explicar cuáles fueron el origen y los fundamentos de AICLE en sus inicios; (2) a describir sus principios básicos y las características de una lección organizada bajo esta metodología en función del tratamiento que se da en ella a la lengua y al contenido, a las tareas y actividades planteadas, y a la evaluación; y (3) a explorar las implicaciones que tiene para los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje el adoptar esta metodología.

En resumen, en el presente capítulo trataremos de dar respuesta a diversas preguntas en torno a la situación del niño que adquiere más de una lengua al mismo tiempo en casa o en un contexto de enseñanza reglada y es por ello bilingüe o plurilingüe. Para dar comienzo a nuestro análisis, cerraremos esta introducción reflexionando sobre si los jóvenes aprendices de lenguas deben realmente llegar a ser bilingües en qué lenguas y en qué grado. Acerca del inglés, Graddol (2006) opina lo siguiente:

One of the more anachronistic ideas about the teaching of English is that learners should adopt a native speaker accent. But as English becomes more widely used as a global language, it will become expected that speakers will signal their nationality, and other aspects of their identity, through English. Lack of a native-speaker accent will not be seen, therefore, as a sign of poor competence (p. 117).

Es decir, el que resulte ventajoso hablar otras lenguas aparte de la propia para comunicarnos con los demás no quiere decir que sea necesario alcanzar la perfección en el dominio de esas lenguas, ni mucho menos que debamos perder nuestra identidad en el camino.

Las siguientes palabras de Myers-Scotton (2004) resumen la postura que apoya el presente documento al respecto:

Native speakers of Danish consider themselves (and are considered by others) as 'just Danish' in Copenhagen. But in Paris, they may become someone who speaks French with a 'Scandinavian accent', and in Chicago they may speak English, and be seen as 'European' (with no special nationality recognised). Is conveying different identities by speaking different languages a threat to the mother tongue? We can't deny that sometimes it is. But bilingualism isn't an automatic threat to the home language and ethnic values. Obviously, it can be a unifying force across ethnicities. Also, it can give individuals a heightened awareness of what there is about their own language that they value (p. 63).

En resumen, aprender lenguas ayuda al niño a comprenderse mejor a sí mismo y a conocer a los demás para comunicarse con ellos desde el respeto. El buen aprendiz de lenguas es aquel que es consciente de su identidad y cultura, que comprende cómo le perciben otros a este respecto y que conoce las identidades y culturas de sus interlocutores. Dicho de otro modo,

...este hablante intercultural opera en la frontera que divide varios idiomas o variedades de idioma y es exitosamente competente a la hora de maniobrar en el ámbito de los malentendidos transculturales. Se trata de un hablante que ha aprendido la lengua a través de actividades culturales y que es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar, de explicar las diferencias, y de asimilar la lengua y cultura a través de la descodificación, tal y como se manifiesta en el lenguaje (Carteret y Vázquez, 2006: 85).

Es por eso que consideramos que la pedagogía de lenguas del siglo XXI debería dejar de preocuparse por qué significa ser nativo o genuino para fijarse en qué es adecuado o necesario.

2. EUROPA Y LA EDAD DE INICIO EN LA LENGUA EXTRANJERA

A. LAS SEGUNDAS LENGUAS Y LA EUROPA PLURILINGÜE

Europa parece estar moviéndose simultáneamente en dos direcciones complementarias. Por un lado, acciones como las sucesivas ampliaciones de la Unión Europea demuestran que se está expandiendo y que sus límites parecen cada vez más distantes a medida que se unen los diferentes pueblos; por otro lado, los sustanciosos movimientos de población provocados por motivos tan diversos como la movilidad laboral, la búsqueda de asilo, etc. tienen a unificar esta nueva Europa.

En la Europa actual, las relaciones internacionales no se limitan a las fronteras inmediatas y los países vecinos; éstos pueden no ser sólo los que están al otro lado de nuestras fronteras sino que, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, también tenemos vecinos “virtuales” en cualquier parte del mundo. Es cada vez más común ver a escolares usando la tecnología para comunicarse con niños de otros colegios participantes en acuerdos y proyectos europeos, no necesariamente relacionados con el aprendizaje de lengua. Por ello, la tendencia a aprender las lenguas próximas –las habladas en los países vecinos– de décadas anteriores debe ser ahora reinterpretada para acomodarse a unos parámetros más amplios.

En este contexto, la enseñanza temprana de lenguas puede ayudar a los niños a entender y participar en la sociedad cambiante en la que viven. De hecho, esta idea forma parte del convencimiento que comparten todas las instancias sociales europeas de que saber idiomas es importante para el desarrollo personal y profesional de sus ciudadanos.

Desde los años 50 en Europa se ha puesto un marcado énfasis en las políticas lingüísticas, así como en el análisis de los enfoques de enseñanza y aprendizaje prevalecientes y las lenguas que deben enseñarse. La fundación de la Comunidad Económica Europea en marzo de 1957 con el Tratado de Roma entre Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Francia, Italia y Alemania Federal, que perseguía la creación de un mercado común mediante la unión aduanera, económica y política, desempeñó entonces un importante papel al comenzar a impulsar la enseñanza de lenguas con el fin de promover la integración de los ciudadanos de los Estados miembros.

Como hemos visto anteriormente, la enseñanza de lenguas modernas de entonces se caracterizaba por el estudio de las formas lingüísticas a partir de una serie de reglas rígidas relacionadas con el aprendizaje memorístico, al igual que para las lenguas clásicas. El cambio metodológico significativo sobreviene a finales de los años 1960, cuando se empieza a conceder a la función comunicativa de la lengua su merecida importancia: las corrientes pedagógicas estructuralistas y conductistas que impregnaban la enseñanza de lenguas en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX en Europa comienzan, a partir de los 70, a dar paso a los enfoques situacionales y nocional-funcionales, basados en el desarrollo de la competencia comunicativa y vinculados a las teorías del acto de habla o *speech act*. Desde entonces, el aprendizaje eficaz de una L2 se contempla desde el punto de vista del desarrollo de competencias ligadas a un uso activo del lenguaje.

Destacan en esta época la propuesta de la Comisión Europea de 1978 de contemplar la enseñanza reglada de dos lenguas extranjeras y la situación de la enseñanza de adultos en la formación profesional y vocacional, la resolución de 1983 del Parlamento Europeo por la que se insta a la Comisión Europea a impulsar un nuevo programa para mejorar la enseñanza de lenguas, y el llamamiento del Consejo Europeo de 1985 para facilitar y promover el aprendizaje de las lenguas habladas en los Estados miembros, sobre todo a partir de edades tempranas.

Sin embargo, a pesar de que la importancia y necesidad del aprendizaje de segundas lenguas se expresaba política y educacionalmente desde diversos foros, continuaron existiendo dificultades para la implementación práctica de programas educativos, relacionadas entre otras cosas con limitaciones de

tiempo y del presupuesto necesario para la formación del profesorado y el desarrollo de modelos curriculares unificados.

En 1986, con cuatro países más –Dinamarca, Reino Unido, Irlanda y Grecia–, la Comunidad Económica Europea revisa el Tratado de Roma en la firma del Acta Única Europea, que reactiva la integración europea. Por otro lado, el compromiso de reforzar la posición internacional de la Comunidad Europea provocado por el hundimiento del comunismo en Europa del Este y la perspectiva de reunificación de Alemania, junto con un manifiesto deseo de continuar con los progresos conseguidos con el Acta Única Europea a través de otras reformas, dan lugar al Tratado de la Unión Europea de Maastricht de 7 de febrero de 1992 con los siguientes objetivos:

- Extraer todas las consecuencias positivas posibles del mercado interior, lo cual conlleva una moneda única y la convergencia de las políticas macroeconómicas de los Estados miembros; y
- Dotar a la Unión de una auténtica dimensión política para poder responder colectivamente a sus necesidades internas y desarrollar una fuerte presencia en la escena internacional.

En el momento de la entrada en vigor del Tratado de Maastricht a finales de 1993, también se han incorporado a la Unión España, Portugal y Alemania del Este.

En la actualidad, con un total de 27 Estados –aparte de los mencionados están Austria, Finlandia, Suecia (desde 1995), República Checa, Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta y Polonia (desde 2004), Rumanía y Bulgaria (desde 2007)– y unos 450 millones de habitantes, la Unión Europea sigue siendo probablemente la institución europea con una política lingüística más explícita, puesto que especifica el estatus y el uso de las lenguas de sus países miembros (Hoffmann, 2000a: 11).

El interés de la Unión Europea por las lenguas en general y por la enseñanza de segundas lenguas en particular queda patente en los numerosos proyectos y documentos desarrollados en los últimos años. Cabe mencionar, por ejemplo, el Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y Aprender: Hacia la Sociedad del Conocimiento* (1995), en el que se estima que los ciudadanos europeos deberían hablar tres lenguas europeas y por eso se recomienda la

enseñanza de una segunda lengua en Educación Infantil para luego progresar hacia la introducción de otras lenguas en Secundaria.

También en los 90 destaca la publicación *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education* (Blondin y otros, 1998), centrada en el esclarecimiento de las condiciones necesarias y pautas de actuación para la implantación de la enseñanza temprana de idiomas y fruto del congreso "Early Learning and After" (Luxemburgo, Septiembre de 1997), del cual se derivó también la Resolución 98/C/I de los Ministros de Educación de la Unión animando a los estados miembros a fomentar la enseñanza temprana de segundas lenguas y la cooperación europea entre las escuelas involucradas en su implementación.

Más recientemente, encontramos el Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística, desarrollado a partir de 2004, cuyo objetivo es promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística a través de la creación de un grupo permanente y una red europea de inspección y financiar estudios relacionados con el multilingüismo. En dicho plan se proponen cuatro ámbitos de acción: (1) la extensión de los beneficios del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos, (2) la mejora de la enseñanza de idiomas, (3) la creación de un entorno más favorable a las lenguas y (4) el establecimiento de un marco propicio al progreso. Además, tiene entre sus objetivos específicos el aprendizaje de dos segundas lenguas, el desarrollo de un amplio abanico de lenguas enseñadas, una mejor formación de los profesores de idiomas y el fomento de la enseñanza integrada de contenidos y lenguas.

En el marco de este Plan de Acción, entre 2008 y 2010 se está realizando una encuesta sobre los conocimientos lingüísticos de los jóvenes europeos para sentar las bases de un futuro indicador europeo de competencia lingüística y así medir y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Unión Europea. En esta encuesta se evaluarán la comprensión y expresión escrita y la comprensión oral de los jóvenes escolarizados de entre catorce y dieciséis años de edad que aprenden los idiomas de la Unión más enseñados como segundas lenguas: el inglés, el francés, el alemán, el español y el italiano.

Otro indicativo del interés que despierta en Europa la enseñanza de lenguas es, como veremos en detalle más adelante, la tendencia a adelantar la

edad de inicio de enseñanza de una segunda lengua, tanto de modo oficial como a través de proyectos de anticipación, entre los que se encuentran *Young Learners* (Gran Bretaña, 2002), *Alta School – preschool class Glitne* (Suecia, 2002), *L'inglese per la scuola materna* (Italia, 2001), *Wilkommen In Mötz* (Alemania, 2000), *Immersion* (Holanda, 2000) y *Apprentissage precoce d'une deuxième langue* (Francia, 1999).

En España, cabe mencionar por su antigüedad el Proyecto Lingua "Primeros Pasos" (1998) coordinado por Elisa Vázquez González, que perseguía promover la enseñanza y aprendizaje precoz de lenguas extranjeras y la enseñanza bilingüe a través del desarrollo de un dossier didáctico para la formación de maestros involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria e infantil –con niños de entre cuatro y siete años– tanto en contextos bilingües como monolingües.

La enseñanza de idiomas en la Unión Europea forma parte de una política lingüística amplia y estructurada cuyas actuaciones están siendo canalizadas por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, antiguamente conocida como División de Lenguas Modernas, que tiene como objetivo principal fomentar el entendimiento mutuo y la colaboración entre los habitantes de los Estados miembros. Entre estas actuaciones, cabe destacar por su impacto y repercusión el Nivel del Umbral, el Portfolio Europeo de las Lenguas y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Los dos primeros serán descritos brevemente a continuación, mientras que el último, de gran influencia reciente en la comunidad educativa, recibirá una atención más detallada en la siguiente sección.

El Nivel del Umbral (Van Ek, 1975; para el inglés, Van Ek y Alexander, 1980) se diseñó con el fin de servir de punto de referencia para el desarrollo de sistemas de enseñanza y aprendizaje tomando como eje vertebrador aquellas características de dichos sistemas que son relevantes para el aprendizaje de lenguas. Para encontrarlas, se analizaron las necesidades del aprendiz adulto y se desarrolló un sistema de unidades/créditos a conseguir en su aprendizaje (Trim y otros, 1980).

Fue elaborado a principios de los años 70 por un grupo de expertos seleccionado por el Consejo de Europa para promover el aprendizaje de lenguas en Europa y sus contenidos principales son la definición de objetivos de

aprendizaje de lenguas a partir de los siguientes componentes en relación con el aprendiz:

- La situación en que usará la lengua y los temas que tratará con ella;
- Las actividades de lenguaje que va a realizar;
- Las funciones del lenguaje que va a necesitar;
- Lo que tendrá que hacer respecto de cada tema;
- Las nociones generales y específicas que necesitará manejar;
- Las formas gramaticales que deberá utilizar;
- El grado de habilidad que tendrá que demostrar.

El Nivel del Umbral presentaba tres limitaciones: sólo se interesaba por la comunicación oral, no especificaba adecuadamente el grado de consecución necesario de los objetivos propuestos para una comunicación eficaz y sólo se refería al aprendizaje adulto. Aún así, supuso un punto de partida sólido sobre el cual asentar las bases de desarrollos posteriores tales como el MECR y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

Éste último fue concebido en 1998 a partir de una recomendación del Consejo de Europa a los estados miembros acerca de las medidas a tener en cuenta en la implementación de la enseñanza de segundas lenguas, y se introdujo progresivamente en los Estados miembros a lo largo del año 2001, Año Europeo de las Lenguas.

Se trata de un documento estandarizado en el cual las personas que aprenden o han aprendido una L2, ya sea a través de la instrucción formal o por su cuenta, pueden consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales, lo cual les permite reflexionar sobre su propio aprendizaje. En palabras de Brewster y otros (2002: 4), *"this document is intended to act as a guide to people's language learning and to show their competence in different languages and their contacts with other cultures."*

Los objetivos del Portfolio son cuatro:

To encourage people to learn more languages and to continue learning throughout their lives; to improve their learning and their ability to assess their own competence; to help movement within Europe by documenting language skills in a clear and intentionally comparable way and to contribute to a shared cultural understanding within Europe (Brewster y otros, 2002: 4).

Para conseguir sus objetivos, se desarrolla en tres partes que cumplen con los requerimientos del MECR:

- *a passport recording formal qualifications in an internationally transparent manner;*
- *a language biography describing language knowledge and learning and cultural experiences;*
- *a dossier in which learners' own work can be included as evidence of skills* (Davies y Jones, 2001: 64).

El pasaporte, una plantilla que le permite al estudiante anotar sus competencias lingüísticas según ciertos criterios reconocidos en todos los países europeos, se puede actualizar regularmente y ayuda a la movilidad por esos países. La sección de bibliografía lingüística que sigue está destinada a orientar al aprendiz en la planificación y evaluación de su aprendizaje. Finalmente, el dossier sirve para justificar las competencias adquiridas.

En el MECR se hace referencia explícita al Portfolio Europeo de las Lenguas en las siguientes líneas:

The portfolio would make it possible for learners to document their progress towards plurilingual competence by recording learning experiences of all kinds over a wide range of languages, much of which would otherwise be unattested and unrecognised. It is intended that the Portfolio will encourage learners to include a regularly updated statement of their self-assessed proficiency in each language (p. 20).

Obviamente, para que el Portfolio tenga credibilidad, es importante que sus datos estén consignados de manera responsable y transparente. Con el fin de reflejar los progresos del estudiante de manera uniforme y cumplir con este requisito, el MECR se podría usar como instrumento de referencia.

El Portfolio es, en resumen, una propuesta que favorece la metacognición, la introspección y la reflexión, la verbalización y la toma de decisiones sobre el propio aprendizaje, lo cual debería conducir al aprendizaje autónomo.

Más recientemente, la División de Políticas Lingüísticas ha desarrollado una colección de publicaciones denominada *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education; Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. (Consejo de Europa, 2007), un documento descriptivo y programático cuyo objetivo es demostrar la complejidad de la enseñanza de lenguas detallando los procesos y herramientas conceptuales involucrados en el análisis del contexto educativo en relación con las lenguas modernas y la organización de las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas de acuerdo con las orientaciones del Consejo de Europa.

Además, la División de Políticas Lingüísticas ha auspiciado el Foro Político de Estrasburgo, reunido en junio de 2004, que ha servido para analizar la evolución de las políticas internacionales, sus implicaciones para la enseñanza de lenguas maternas, nacionales y extranjeras, y las recientes iniciativas destinadas a conseguir una mayor transparencia en la evaluación. El Foro estudió también las innovaciones pedagógicas en la formación plurilingüe de instituciones regionales y nacionales, así como las posibles vías de desarrollo del potencial multilingüe existente en la Europa actual.

Por último, otra institución creada para el fomento del estudio de las lenguas europeas actuales es el Centro Europeo de las Lenguas Vivas, en funcionamiento desde 1994 y con sede en Graz (Austria). Este centro sirve de plataforma y lugar de intercambio para formadores de profesores, autores de manuales escolares y responsables de la elaboración de programas de enseñanza. Sus misiones específicas son poner en práctica programas de cooperación europea en materia de política lingüística, fomentar la innovación en la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado y difundir un código de conducta en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Para terminar, cabe mencionar un último indicativo de la importancia que tiene en Europa la enseñanza de lenguas: el Consejo de Europa ha declarado el 26 de septiembre Día Europeo de las Lenguas en Europa para celebrar las ventajas del multilingüismo del viejo continente.

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas

Como ya se ha explicado anteriormente, el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas o MEQR (en inglés, Consejo de Europa, 2001; en español, Consejo de Europa, 2002) es un detallado estado de la cuestión del proceso de adquisición de lenguas cuyo origen se encuentra en varias recomendaciones del Consejo de Ministros Europeos. Ya en 1982, el Consejo planteaba tres principios básicos para los que solicitaba la adhesión de los países europeos: era necesario que estos países (1) hicieran un esfuerzo educativo para convertir la diversidad de lenguas y culturas europeas en una

fuente de enriquecimiento y comprensión mutua; (2) fomentaran el conocimiento de las diferentes lenguas modernas europeas para promover la movilidad, la comprensión y la cooperación; y (3) tendieran a la convergencia en sus diferentes políticas nacionales en lo referente a la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas. Dieciséis años más tarde, el Consejo de Ministros se reafirma en esos mismos objetivos lingüísticos en su recomendación R(98)6 y advierte de los peligros relacionados con la marginación y el aislamiento derivados de la falta de habilidades comunicativas para interactuar en Europa.

Otra fecha clave en el recorrido hacia la elaboración del MECR es noviembre de 1991, fecha de la celebración del Simposio Intergubernamental de Rüschtikon (Suiza), cuyas resoluciones ponen de manifiesto la necesidad de reconocer la evaluación de los procesos de aprendizaje y de armonizar los criterios internacionales de evaluación. Por todo ello, se hace patente la demanda de un instrumento como el MECR, que permita la cooperación entre instituciones educativas y el reconocimiento de cualificaciones.

El MECR tiene dos bloques de contenidos diferenciados: delimita lo que tiene que adquirir el aprendiz de lenguas y describe los diversos niveles de competencia por los que debe pasar mediante descriptores, que según Figueras (2005: 11) suponen probablemente su aspecto más innovador: El MECR

...describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos a cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002: 1).

Para dar cuenta de la diversidad lingüística y educativa europea, en el MECR (p. 6) se entiende que los programas y certificaciones educativos pueden ser de tipos diversos según sus objetivos:

- Globales, que permiten al alumno mejorar en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa;
- Modulares, en los que el alumno mejora su dominio de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta;

- Ponderados, que enfatizan el aprendizaje por direcciones determinadas para conseguir niveles más altos en unas áreas de conocimiento y destrezas que en otras; y
- Parciales, que se dirigen sólo hacia ciertas actividades o destrezas e ignoran otras.

Por otro lado (p. 171), se considera que a lo largo del proceso de aprendizaje se puede dar una continuidad en relación con los objetivos o no, en cuyo caso éstos pueden modificarse o reajustarse; además, en el aprendizaje de varias lenguas, los objetivos pueden ser distintos para cada lengua. Por esto mismo, un currículo educativo debe contemplar una variedad de escenarios para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los alumnos. El MECR describe varios escenarios posibles, dentro y fuera del contexto formal de instrucción.

El Marco constituye, en definitiva, un instrumento ideal para comparar la competencia en segundas lenguas internacionalmente pues proporciona las bases para el reconocimiento mutuo de calificaciones, facilitando así la movilidad de estudiantes y profesionales. De hecho, desde noviembre de 2001 el Consejo de la Unión Europea recomienda su uso para el establecimiento de sistemas de validación de la competencia en lenguas.

Asimismo, se utiliza en la reforma de los currículos de los diferentes países europeos y es un documento a tener en cuenta para el diseño de programas y materiales escolares por parte de examinadores, profesores, formadores de profesores y todas aquellas personas que, de una manera u otra se ven involucradas en la enseñanza y evaluación de lenguas.

B. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EUROPA

Desde la segunda mitad del siglo XX el inglés ha ido extendiéndose para finalmente convertirse en una lengua de comunicación internacional, fundamentalmente gracias a la influencia política, económica y cultural que los Estados Unidos ejercen como potencia mundial. Ya en los 80 Ashworth (1985) pronosticaba que:

No nation can isolate itself from world trade and world politics. Some of its citizens must master at least one of the major languages if that country is going to be an active member of the international community, and in many parts of the world that language will be English (p. 19).

Los motivos de la importancia del inglés para Hoffman (2000a) son:

[English] was originally imposed by colonial administrators in the territories that had been taken over, but many post-colonial nations, after independence and as a result of sociopolitical events such as the rise of the United States in world affairs, economic dependence and internationalization, retained it. This in itself in terms of colonial history is not unusual. What makes the case of English unique, as compared to other former colonial languages such as French or Spanish, is the speed and extent of its growth also in mainly monolingual countries in the Middle and Far East, and in many parts of Europe (p. 5).

El inglés se usa en reuniones de negocios y transacciones económicas, en acuerdos políticos, en la investigación científica y la tecnología. Su presencia en los medios de comunicación –a través de cómics y videojuegos, revistas y periódicos, Internet, la televisión, las películas, la música pop, etc.– se está generalizando en países de habla no inglesa. Es el idioma de la aviación internacional, así como del turismo en general, empleado regularmente por trabajadores de hoteles, personal de vuelo y guías turísticos. Se usa en organizaciones internacionales de todo tipo y su influencia sobre otras lenguas se puede observar en multitud de préstamos lingüísticos recientes, provenientes en muchos casos del ámbito de la tecnología.

Además, es lengua oficial en más de cuarenta y cinco países desde la India hasta Trinidad y Tobago, en muchas ocasiones junto con otras lenguas – en Canadá con el francés, en Filipinas con el tagalo, en Sudáfrica con el afrikáans, etc. Es la lengua de instrucción habitual en las escuelas de países como Singapur o Nigeria y forma parte de un número de lenguas simplificadas que han surgido del contacto continuado entre hablantes nativos y hablantes no nativos de inglés, como por ejemplo el *West African Pidgin English*, hablado en varios países de África occidental desde Gambia a Camerún y originado a raíz del contacto con los comerciantes ingleses en el siglo XVI.

Con las debidas reservas, actualmente se estima que en el mundo hay alrededor de 300 millones de hablantes de inglés como primera lengua, cifra sólo superada por el número de hablantes nativos de chino mandarín. A esto

habría que sumar también los millones de hablantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, lo cual da un total de 508 millones (Ostler, 2005; en Graddol, 2006: 62), cifra de tal magnitud que por sí sola serviría para justificar la afirmación de que el inglés se ha convertido en la *lingua franca* de nuestros días al igual que lo fuera el latín en la Europa occidental de la Edad Media.

En Europa, aparte de las Islas Británicas, hay ciertos territorios en los que el inglés es lengua oficial. Gibraltar es un territorio multicultural debido entre otras cosas a su situación geográfica y a su historia militar y comercial. Allí, el español es la lengua utilizada por casi todo el mundo para la comunicación cotidiana, pero la lengua oficial es el inglés. En otras zonas es lengua cooficial, por ejemplo en Malta o en la República de Irlanda. Y en otras como Chipre, se usa habitualmente en contextos oficiales aunque no tenga reconocimiento como lengua oficial. Por último, en los países nórdicos, Bélgica y Holanda, *“the English language has acquired a higher profile than anywhere else in Europe, due to their relatively small size and their dependence on international trade and collaboration”* (Hoffmann, 2000a: 8).

Según el Eurobarómetro 64.3 (de febrero de 2006), el 83% de los europeos ciudadanos de los Estados miembros considera que conocer idiomas extranjeros puede serles personalmente útil, y el 77% cree que la lengua que se debería aprender como lengua extranjera es el inglés. La mitad de los europeos –exactamente el 51%– habla inglés, muchos más como segunda lengua que como lengua materna: es la lengua materna del 13%, mientras que el número de hablantes de ESL o EFL representa el 38% del total de habitantes, cifra que además va en aumento.

Siempre según el Eurobarómetro mencionado, el resto de las lenguas europeas siguen al inglés a una distancia considerable: sólo un 14% de europeos habla alemán como segunda lengua, el mismo porcentaje que hablantes de francés como segunda lengua. Además, como consecuencia, a los angloparlantes no parece resultarles necesario conocer otras lenguas aparte de la suya: curiosamente, en Irlanda y el Reino Unido más de la mitad de los ciudadanos son hablantes monolingües de inglés –un 66% y 62% respectivamente.

En la España de los años 50, el inglés era la lengua extranjera escogida en secundaria por el 5% de los alumnos; el resto elegía francés. Sin embargo, tal y como apunta Rodríguez González (2002), la situación actual es la inversa: el inglés ha relegado al francés y al resto de lenguas modernas a un segundo plano en el contexto educativo:

At the universities, 'English Philology', introduced in the curriculum in 1953, has become the 'queen' of foreign philologies. Besides, English is widely taught in language schools and by private tutors, supported by a general belief that unfamiliarity with this language is a sign of functional illiteracy in today's world which hinders the accessibility of certain posts (p. 134).

Esto se debe para Hoffmann (2000a) al efecto "bola de nieve" siguiente: *"The more widely English is used, in terms of functions and speakers, the greater its prestige and association with instrumental reward and consequently the incentive to acquire it"* (p. 7).

No obstante, a pesar de su popularidad y prestigio,

...only 18% of Spaniards speak, read, and write English with ease –as opposed to 31% of nonnative-English speakers in the European Union at large (EUROPA). This suggests that Spaniards' intense interest in English-language learning may be in part a result of a perceived need to 'catch up' with the rest of Europe (Reichelt, 2006: 4).

Entre los expertos, ciertas voces recogen estas posturas de apoyo hacia el inglés y se alzan en favor de su uso como lengua común de comunicación en Europa al compartir la siguiente opinión:

There is little doubt that the increasing use of English as a means of international communication has helped to establish contacts across linguistic and cultural borders as perhaps never before. Research, technology and business all benefit from the use of a common language and, in some respects, English would seem an ideal candidate to take on the role of the lingua franca of Europe (Anderman y Rogers, 2005: 20).

Sin embargo, la consideración del inglés como lengua internacional de comunicación entre las naciones europeas tiene ciertos riesgos o, en palabras de Anderman y Rogers, "efectos secundarios":

Some [English as a] mother tongue speakers fear that, in the process of becoming common property, their native tongue is turning into a 'hybrid' language, sometimes referred to as Eurospeak within the European Union [...]. Concern has also been expressed about the uniqueness and survival of some of the European languages spoken by small numbers of speakers (Anderman y Rogers, 2005: 2).

Además, estos autores continúan, también cabe la posibilidad de que la rápida expansión del inglés sea la responsable del decreciente interés de los estudiantes europeos por el resto de lenguas modernas.

Otros expertos como Graddol (2006) llaman la atención sobre el exceso de confianza que han albergado en los últimos años los hablantes monolingües de inglés como lengua materna, y advierten de lo precaria que es la posición que ostenta el inglés como *lingua franca*, basándose en indicativos tales como la presencia creciente de otras lenguas en Internet, el hecho de que el 75% de los viajes que se realizan en el mundo sea entre países de habla no inglesa o la importancia económica de lenguas como el español y el chino mandarín, que en ciertos territorios –Brasil y Corea del Sur respectivamente– están demandando políticas y recursos educativos en detrimento del inglés.

De hecho, el inglés podría haber perdido ya su posición hegemónica en términos numéricos. En palabras de Graddol (2006: 60):

In terms of native-speaker rankings, English is falling in the world league tables. Only 50 years ago it was clearly in second place, after Mandarin. Estimating the number of speakers for the very large languages is surprisingly difficult, but it seems probable that both Spanish, Hindi-Urdu and English all have broadly similar numbers of first-language speakers. Some commentators have suggested that English has slipped to fourth place, where its position will become challenged by Arabic in the middle of the present century.

En efecto, aunque el dominio del inglés es verdaderamente indiscutible a muchos niveles, el español resiste sus embates desde su situación de privilegio con respecto a otras lenguas más minoritarias: es lengua oficial de las Naciones Unidas y la Unión Europea y tiene una presencia creciente en el mundo, sobre todo en los Estados Unidos, con la afluencia de inmigrantes hispanos provenientes de América Latina, que previsiblemente llegarán al 30% de la población total de Estados Unidos en este siglo (Romaine, 2001: 531). Esto es así incluso a expensas del inglés:

Although Spanish has therefore increased in prominence in the United States, it is also under pressure from English, which has given rise to a hybrid form, sometimes called 'Spanglish' or 'Espanglish', that is fraught with controversy (Munday, 2005: 57).

De hecho, la primera cátedra de "Espanglish" se inauguró en la Universidad de Massachusetts en septiembre de 2000.

Cabe entonces preguntarse si esta predominancia del inglés es real, inevitable y positiva, o si quizás puede tener efectos negativos a largo plazo y está en nuestra mano hacer algo al respecto. Para Crystal (1997), sería desastroso que el inglés se extendiera de tal modo que terminara arrollando al resto de las lenguas:

In 500 years' time, will it be the case that everyone will automatically be introduced to English as soon as they are born (or, by then, very likely, as soon as they are conceived)? If this is part of a rich multilingual experience for our future newborns, this can only be a good thing. If it is by then the only language left to be learned, it will have been the greatest intellectual disaster that the planet has ever known (p. 114).

En definitiva, en un ejercicio de responsabilidad social, los individuos e instituciones involucrados en la enseñanza de inglés como segunda lengua deberían plantearse una serie de cuestiones como por ejemplo: (1) cuál es el alcance del predominio del inglés como primera lengua extranjera en los países europeos donde no es lengua oficial, y las consecuencias que esto tiene para el aprendizaje de otras lenguas en dichos países; (2) hasta qué punto la expansión del inglés como lengua internacional amenaza el patrimonio sociocultural de otras lenguas y qué consecuencias tiene esto para la identidad de las comunidades que hablan lenguas minoritarias; y (3) si existe una necesidad real entre los hablantes nativos de inglés de aprender otra lengua, y las consecuencias que esto tiene para su capacidad de participar significativamente en un mundo que podrían, de no hacerlo, entender sólo parcialmente.

En Europa, Little (2006) previene de que "if the British and the Irish learn no foreign languages, and the rest of Europe learns only English, enormous swathes of European culture will be accessible only to native speakers of the languages in which they are expressed" (p. 177). En cualquier caso, es irónico que una lengua que se usa de forma tan generalizada entre los europeos se

originara precisamente *"in what is now Europe's most reluctant, and linguistically least adventurous, member"* (Hoffmann, 2000a: 20).

C. LA SITUACIÓN ACTUAL EN LOS PAISES DE LA UE

La Unión Europea, según la normativa contenida en el Tratado de la Unión, se adjudica la responsabilidad de fomentar la cooperación entre los estados miembros y de apoyar, completar y desarrollar sus políticas educativas. Sin embargo, en consecuencia con el principio de subsidiaridad, también mantiene que los estados nacionales tienen plenas competencias en educación y formación profesional.

En cada país, las competencias sobre educación recaen en un nivel u otro de su Administración según el grado de centralización de su política educativa. En los sistemas centralistas, las competencias dependen totalmente de los gobiernos a través de sus correspondientes Ministerios de Educación, que establecen los aspectos educativos generales tales como las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos, el periodo de obligatoriedad, los objetivos nacionales en educación, la evaluación del sistema o su política de becas. En esta línea se encuentran países como Francia, Grecia, Italia y Luxemburgo.

En los sistemas descentralizados, el Estado cede las competencias específicas y algunas generales a las autoridades regionales o autonómicas. El Ministerio de Educación alemán, por ejemplo, sólo tiene entre sus atribuciones lo concerniente a la enseñanza universitaria, la investigación científica y la formación profesional extraescolar. El resto de competencias sobre educación y formación quedan reservadas a los *länder*.

El modelo español ocupa una situación intermedia entre el modelo regional italiano y el modelo federal alemán (De Puelles, 2004: 19). Como veremos más adelante, en España las Comunidades Autónomas, con competencias plenas en educación, son responsables entre otros asuntos de la construcción, renovación, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos, la contratación del personal docente y la determinación del segundo nivel de

concreción del currículo, reservándose el Estado las competencias más arriba indicadas para los países centralistas con el fin de garantizar unas condiciones básicas de igualdad para todos los españoles en el ejercicio de sus derechos fundamentales. Esto es así desde hace relativamente poco tiempo. Según De Puelles (2004: 20), el proceso autonómico español de descentralización ha pasado por tres fases, que son:

- El periodo de la transición política, con la promulgación de los Estatutos para Cataluña y el País Vasco y los primeros traspasos de competencias;
- La segunda etapa, hasta 1992, caracterizada por el traspaso de competencias a las demás Comunidades de vía rápida, como Galicia, Comunidad Valenciana y Canarias;
- La última fase, desde 1992 hasta el 1 de enero de 2000, fecha que señala la culminación de traspasos al resto de Comunidades.

Volviendo a Europa, en algunos casos la descentralización alcanza incluso el nivel de las autoridades locales. En el sistema danés, los ayuntamientos gestionan la educación preescolar y las escuelas primarias y secundarias de primer ciclo, mientras que la educación secundaria de segundo ciclo recae en los llamados Consejos de los Condados; por su parte, el Ministerio de Educación colabora con los agentes sociales para la formación profesional.

A nivel central, las competencias en educación pueden estar a su vez compartidas con otros ministerios. Este es el caso de la educación preescolar en Finlandia y Dinamarca, que depende también de Asuntos Sociales, y de la formación profesional y otras iniciativas educativas específicas en Inglaterra y País de Gales, que dependen también del Ministerio de Empleo. En España, hasta abril de 2009, la educación superior estaba vinculada al Ministerio de Ciencia e Innovación, mientras que el Ministerio de Educación tenía además competencias en materia de Política Social.

En relación con las segundas lenguas, los países nórdicos se podrían considerar pioneros porque vienen contemplando su enseñanza obligatoria en Educación Primaria desde la década de los 60 o como muy tarde desde principios de los 70. Centroeuropa y Europa del Este, por otro lado, se orientaron durante esos años a la enseñanza intensiva de ruso, obligatorio en la

mayoría de estos países desde los años 50, y no ampliaron su oferta de idiomas hasta los años 90.

En Europa Occidental, la mayor parte de los países de la Unión Europea implantaron las reformas educativas necesarias para la introducción de la lengua extranjera obligatoria en Educación Primaria entre los años 80 y 90: Las primeras reformas tienen lugar en Austria en 1983, los Países Bajos en 1985, Portugal en 1989 y España en 1990. Por su parte, Alemania comienza a recomendar la enseñanza de una lengua extranjera fuera de los contenidos mínimos ya en los años 70. En la actualidad, incluso la oferta de una segunda lengua extranjera se impone con carácter obligatorio para los centros de casi toda Europa a partir de la enseñanza secundaria, aunque en el caso de España, Italia, Portugal, Reino Unido e Irlanda sea, eso sí, opcional para el alumnado.

Paralelamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, Europa está presenciando un resurgimiento de las lenguas autóctonas, que en educación se usan frecuentemente como lenguas vehiculares en asignaturas de contenido. Así ocurre, por ejemplo, en Escocia, País de Gales e Irlanda del Norte en Gran Bretaña, en la República de Irlanda, en el valle de Aosta italiano y en las Comunidades Autónomas bilingües de España.

Partiendo de esta diversidad, desde mediados de los años 1960 muchos países europeos vienen poniendo en marcha proyectos de introducción temprana de lenguas extranjeras. Según Brewster y otros (2002), estas experiencias de los 60 vieron por entonces la luz en una serie de informes presentados en conferencias y seminarios tales como los congresos de la UNESCO de 1962 y 1966 (Stern, 1969), los congresos del Consejo de Europa en Reading (1967), Weisbaden (1973) y Copenhague (1976), y los seminarios en Uppsala (1972) y Brescia (1979), organizados por la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada y la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Modernas¹. Estas reuniones y estos documentos

...highlighted the following issues for introducing early foreign language learning:

- *Advantages can be taken of certain aptitudes children have.*

¹ En inglés, *International Association of Applied Linguistics (AILA)* e *International Federation of Modern Language Teachers (FIPLV)* respectivamente.

- *There is no theoretical optimum age to start teaching. The starting age can vary according to country and linguistic situation, although at that time the age of nine was often chosen.*
- *Early learning of a non-mother tongue must be integrated into other teaching in the primary school.*
- *Whatever else may be achieved, the main concern is to prepare the ground so that the most can be made of the teaching which will be received in secondary school.*
- *The linguistic and pedagogical skills of the teachers are the two most important factors (Brewster y otros, 2002: 3).*

Probablemente basándose en sus conclusiones, hace ya más de quince años que estos mismos autores pronosticaban acertadamente que la edad de iniciación a una lengua extranjera tendería a adelantarse progresivamente a la etapa de Educación Infantil:

In most countries, at least in Europe, children are confronted with learning a foreign or second language at about the age of eleven, except where an earlier start is made in primary or nursery school, something which will undoubtedly become more and more common (Brewster y Ellis, 1992: 12).

En las últimas décadas del pasado siglo, se pusieron en marcha y evaluaron numerosos proyectos de introducción temprana de L2; A los ya mencionados en el punto 2.a, se pueden añadir ahora las publicaciones de Audin y otros (1999) y de Favard (1993) en Francia; Harris y Conway (2003) en Irlanda y Johnstone (1996) en Escocia, por nombrar sólo algunas.

En la actualidad, si bien todos los países europeos parecen estar de acuerdo en la importancia y necesidad del dominio de varias lenguas, la situación de su enseñanza es muy variada. Para Blondin y sus colegas (1998), en la Europa de los 1990 la enseñanza de segundas lenguas antes de secundaria presentaba una gran diversidad: algunos proyectos estaban en la etapa de experimentos a pequeña escala, mientras que otros se habían generalizado. Igualmente, los proyectos diferían en función de la edad de inicio, la intensidad de exposición a la lengua y la metodología utilizada entre otros factores.

Según la base de datos del año 2008 de la Red de Información sobre Educación en Europa Eurydice, en los 31 países que participan en las actividades de Eurydice, el 50% de los alumnos de Educación Primaria aprende al menos una lengua extranjera. Además, como ya decíamos, en la mayoría de

estos países el sistema permite el estudio de dos lenguas extranjeras durante la educación obligatoria, de manera que en la enseñanza secundaria obligatoria, el 58% de los alumnos aprende dos o más lenguas.

El inglés, el francés, el alemán, el español y el ruso representan el 95% de las lenguas que se aprenden como lengua extranjera. De todas ellas, como era de esperar, el inglés es la más extendida: es lengua extranjera para más del 90% de los estudiantes europeos de Secundaria, y tanto en esta etapa como en Educación Primaria, el porcentaje de alumnos que la aprende va en aumento, especialmente en Europa del Este, Centroeuropa, España y Portugal.

En 13 de los 31 países del informe, todos los estudiantes deben estudiar inglés al menos durante la educación obligatoria; en los países nórdicos, Malta, Chipre y Holanda, esta situación se ve reflejada en los informes de Eurydice desde el curso 1982-83. Especial mención merece el caso plurilingüe de Luxemburgo, donde Eurydice hace constar que se aprenden tres lenguas obligatorias –inglés, francés y alemán–, también desde el curso 1982-83.

A propósito del alemán y el francés, como veíamos en la sección anterior, estas lenguas comparten la posición de segunda lengua extranjera más aprendida después del inglés. Por un lado, el alemán es más popular en Holanda, países nórdicos, Centroeuropa y Europa del Este, mientras que el francés predomina en el sur de Europa.

En relación con la educación en segundas lenguas en Europa, destaca también la existencia de las escuelas internacionales y europeas, en las que se educan principalmente escolares cuyos padres o cuidadores trabajan en multinacionales o instituciones europeas, por ejemplo en Bélgica, Holanda y Luxemburgo, pero también abiertas a otros niños (más sobre ellas en Hoffmann, 1998).

Para terminar con la descripción de la enseñanza de lenguas en Europa, mencionaremos que el número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras es otro factor muy variable de un país a otro, pero se puede decir que suele representar alrededor del 10% del horario mínimo global. En número de horas, este promedio es de 100, si bien ciertos países presentan cifras más elevadas: están por ejemplo Dinamarca (180 horas), Alemania (210 horas) y Luxemburgo (480 horas para los tres idiomas que se aprenden).

D. LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN ESPAÑA

En España, durante la mayor parte del pasado siglo, la enseñanza de lenguas extranjeras en niveles no universitarios se limitaba a los estudios de Bachillerato. La edad de comienzo del estudio de una L2 se situaba alrededor de los doce años y finalizaba a los catorce en el caso del Bachillerato elemental o a los dieciséis para el Bachillerato superior. Como hemos mencionado anteriormente, la lengua mayoritaria era el francés, progresivamente desplazada por el inglés y el alemán a partir de los años 50.

Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Ley 14/1970 de 4 de Agosto), las lenguas extranjeras salieron del ámbito de la enseñanza secundaria para bajar al primer año de la segunda etapa de la Educación General Básica o 6º de E.G.B., a los doce años. Con objeto de dar respuesta a esta nueva situación fue entonces necesario crear la figura del maestro especialista en Lengua Extranjera (francés o inglés), y proporcionar a los maestros generalistas del plan anterior una instrucción básica en estas lenguas.

Desde los años 90, la enseñanza de segundas lenguas en España se encuentra inmersa en un proceso de cambio en relación con las diferentes propuestas incluidas en las sucesivas leyes de Educación para los niveles de Primaria y Secundaria. Uno de los momentos clave en este proceso es el adelanto de la edad de iniciación en la lengua extranjera de 6º curso de E.G.B. a 3º de Primaria, es decir, a los ocho años, más el incremento de una hora en la dedicación semanal a la L2 con la aprobación de la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Partiendo de una concepción descentralizadora de la política educativa, esta ley de educación conocida como "La Reforma" estableció el marco educativo general para todo el territorio nacional: delimitó los niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, así como la proporción curricular entre las enseñanzas mínimas y las que pueden contemplar las correspondientes Administraciones educativas.

Al mismo tiempo, las competencias en educación se derivaron del Gobierno Central a las Comunidades Autónomas, por lo que cada una de ellas

se hizo responsable de desarrollar e implementar el nuevo currículo de acuerdo con su propia política educativa y con las indicaciones generales de la Reforma. Por ejemplo, Cataluña y el País Vasco, las primeras Comunidades que obtuvieron completa responsabilidad en la gestión de sus respectivos sistemas educativos, compartían el 45% de su currículo con el resto de Comunidades y desarrollaban por su cuenta el resto.

La Reforma animaba también al desarrollo de programas bilingües en relación con las cuatro lenguas habladas en España: catalán, vasco, gallego y castellano. Desde entonces, en las Comunidades Autónomas bilingües, al término de la educación obligatoria se espera que los estudiantes tengan plena competencia en ambas lenguas, tanto en la comunicación oral como escrita.

En los territorios donde coexisten el castellano y otra lengua, la educación bilingüe es, en consecuencia, una realidad cotidiana. Dicha educación suele ser de dos tipos, tal y como afirma Vila (2004: 248):

De manera general, los modelos más extendidos de educación bilingüe en España se corresponden con los modelos de mantenimiento de la lengua familiar y los modelos de inmersión lingüística temprana. Los primeros están dirigidos a alumnado que tiene como lengua propia una lengua oficial de la comunidad (catalán, gallego o vasco) distinta del castellano, y los segundos se aplican, por el contrario, al alumnado que tiene como lengua propia el español en comunidades con dos lenguas oficiales, el castellano y la que se habla en el territorio (catalán, gallego o vasco).

Generalmente se dan tres modelos bilingües concretos:

- Modelo A: toda la enseñanza se da en castellano y la otra lengua oficial se da como asignatura;
- Modelo B: se combinan el castellano y la otra lengua como lenguas de instrucción;
- Modelo C: toda la enseñanza se desarrolla en la otra lengua oficial y el castellano se da como asignatura.

En los últimos años, esta educación bilingüe se ha aplicado de forma desigual en cada región. En el País Vasco y Cataluña, el crecimiento de los modelos bilingües B y C ha sido espectacular, mientras que su evolución en Navarra o la Comunidad Valenciana va también en progresivo aumento pero en menor medida (Vila, 2004: 251ff.).

Con posterioridad a la Ley de la Reforma, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), Ley 10/2002 de 23 de diciembre, con el objetivo principal de lograr una educación de calidad para todos los ciudadanos. Para ello se proponen una serie de medidas que se organizan en torno a cinco ejes: (1) el impulso de los valores del esfuerzo y la exigencia personal; (2) la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos; (3) el refuerzo de un sistema de igualdad de oportunidades; (4) el reconocimiento y estimulación del trabajo de los profesores; y (5) la dotación de mayor autonomía a los centros educativos.

Como se puede ver en su Exposición de Motivos, La LOCE mantiene el interés por la enseñanza de segundas lenguas de la Ley anterior:

La plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas que, como la capacidad de comunicarse –también en otras lenguas–, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías para todo ello, resultan hoy irrenunciables.

Así, en su Capítulo IV sobre el planteamiento de los objetivos de la Educación Primaria, se habla de desarrollar la capacidad de adquirir la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en una lengua extranjera en situaciones cotidianas, y se especifica que el área de lengua extranjera debe ser cursada en los tres ciclos, bajando así la edad de inicio a los seis años, es decir, a primero de Primaria.

Finalmente, el 3 de mayo de 2006 se aprobó la Ley 2/2006, Ley Orgánica de Educación (LOE). En un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente en materia de educación, esta Ley deroga la LOGSE, la LOCE y la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, para establecerse como la norma básica de ordenación general del sistema educativo español en sus niveles no universitarios, lo que incluye un amplio abanico de ámbitos: la Educación Infantil, Primaria y Secundaria –tanto la obligatoria como el Bachillerato–, la formación profesional, las enseñanzas artísticas –Música y Danza, Artes Plásticas y Diseño–, las enseñanzas deportivas y de idiomas de régimen especial, y la educación de personas adultas. La implantación de la LOE y los

reales decretos que la desarrollan se realizará progresivamente hasta el 2009-10.

El marco legislativo del sistema educativo español actual en sus niveles no universitarios está constituido entonces por la LOE y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, de 1985, también conocida como LODE, que no fue derogada sino modificada sólo en algunos aspectos por la LOE.

En lo que respecta a la convergencia en Europa y la enseñanza de sus lenguas, cabe decir que uno de los principios fundamentales de la LOE es mantener un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Asimismo, la LOE establece que el sistema educativo español se orientará, entre otros fines, a la capacitación para la comunicación de los alumnos en la lengua oficial, en la lengua cooficial (si procede) y en una o más lenguas extranjeras.

Como novedad hay que destacar también la mención a las lenguas extranjeras en el artículo 14 de su Capítulo I sobre la Educación Infantil: *“Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año.”*

La enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil es, de hecho, un fenómeno ya frecuente en el panorama educativo español. Al amparo del marco normativo ministerial del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo –que establece las normas generales para la realización de experiencias educativas en los centros docentes–, y de la Orden de 29 de abril de 1996 –por la que se autoriza con carácter experimental la enseñanza de un idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil²–, las Comunidades Autónomas vienen desde hace tiempo desarrollando programas de anticipación lingüística o de educación bilingüe en Infantil.

En 1999 el Ministerio de Educación y Cultura reguló a través de la Orden de 6 de julio la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria con el fin de ampliar la autorización de la Orden de 1996 al primer ciclo de Primaria y extender así progresivamente la enseñanza de

² Esta Orden ha sido derogada ya por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

lenguas, manteniendo su carácter experimental. A la experiencia podían sumarse aquellos centros públicos con disponibilidad de maestros con la debida especialidad que así lo desearan, previa consulta a los respectivos Consejos Escolares y propuesta de la Inspección Educativa. La autorización pertinente debía ser concedida para cada curso por la Dirección Provincial.

Al igual que el Ministerio de Educación y Cultura, las Administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas desarrollaron por su parte diversas experiencias tendentes a la implantación de la enseñanza de lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria.

En la actualidad, la L2 –normalmente el inglés– se enseña en Educación Infantil con carácter más o menos experimental de manera generalizada: por ejemplo en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia, y Navarra. En la Comunidad de Madrid, contexto regional de nuestro estudio, la legislación que regula la impartición con carácter experimental de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil es la Orden 4589/2000, de 15 de septiembre.

Por otra parte, y para terminar con el marco legislativo que regula el proceso reglado de enseñanza y aprendizaje de idiomas en España, las Escuelas Oficiales de Idiomas o E.O.I.s, consideradas enseñanzas especializadas desde la promulgación de la Ley 29/1981, de 24 de junio, de Ordenación de las Escuelas Oficiales de Idiomas, se concibieron para desarrollar dos niveles de enseñanza. El primer nivel se reguló mediante el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, que articuló el plan de estudios en dos ciclos: elemental, de tres cursos de duración, y superior, de dos cursos. Con el ciclo superior, el alumno obtenía un certificado de aptitud en el idioma en cuestión, que podía ser convalidado por el correspondiente idioma del Bachillerato.

Esta situación ha sido recientemente modificada por la LOE, que reconoce tres niveles de competencia: básico, intermedio y avanzado. Con posterioridad, el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, ha establecido la equivalencia de dichos niveles con los niveles A2, B1 y B2 del MECR respectivamente, lo cual no está exento de cierta polémica, habida cuenta de que el B2 es en realidad un nivel intermedio alto y no un avanzado, lo cual supone la degradación del

nivel máximo impartido en las E.O.I.s con respecto a las estipulaciones de la LOE.

Volviendo a las enseñanzas de régimen ordinario, los maestros de L2 en Educación Primaria tienen la titulación de maestro con especialización en enseñanza de lenguas extranjeras (para lo que se pueden habilitar también obteniendo el certificado de aptitud de las E.O.I.s que acabamos de mencionar). En Infantil son, bien especialistas en Educación Infantil bien en Lengua Extranjera, aunque cada vez es más frecuente encontrar maestros con doble especialización. En Educación Secundaria, la lengua extranjera la enseñan profesores que se han formado durante cuatro o cinco años como especialistas en la lengua y que tienen además un título de postgrado en enseñanza de lenguas.

En general, como se ha explicado con anterioridad para Europa, el inglés es la lengua extranjera más frecuentemente elegida tanto en educación Primaria como posteriormente en Secundaria. Como también se ha dicho, se puede optar por una segunda lengua extranjera en Secundaria, e incluso antes en casos especiales tales como las escuelas extranjeras de currículo mixto que usan dos lenguas como medio de instrucción e introducen una tercera ya en Primaria.

Para concluir con una nota sobre metodología, a grandes rasgos se puede decir que en Educación Primaria, en un contexto de enseñanza holística, integradora e interdisciplinar, es tradicional enseñar la lengua extranjera siguiendo procedimientos propios de metodologías relacionadas con la enseñanza basada en contenidos como por ejemplo la organización de unidades alrededor de temas o centros de interés, observándose una progresiva implementación de la enseñanza basada en tareas.

La enseñanza basada en contenidos en sí viene siendo avanzada desde hace ya un tiempo. Por ejemplo, en Cataluña a principios de los 90 se llevó a cabo un proyecto piloto en 24 colegios en el que el inglés o el francés se usaban como lenguas de instrucción en la asignatura de Plástica, impartida dos veces a la semana por profesores no nativos con un nivel alto de la lengua meta (Navés y Muñoz, 1999: 3). También en los 90 se desarrolló el proyecto Linguapax en colaboración con la UNESCO con el fin de promover el entendimiento la solidaridad y la cooperación entre naciones: en 42 escuelas

nacionales tanto públicas como privadas se utilizó una segunda lengua –inglés o francés– como lengua de instrucción en otras áreas con alumnos de doce a dieciséis años.

3. EL FACTOR EDAD EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

A simple vista resulta razonable pensar que cuanto antes dé comienzo el aprendizaje de una segunda lengua, más y mejor se aprenderá. Una razón poderosa que se suele aducir a favor del inicio temprano de la enseñanza de segundas lenguas es *"the fact that young children seem to have a greater facility for understanding and imitating what they hear than secondary school pupils"* (Brewster y otros, 2002: 3ff.). Aunque Brewster y sus colegas advierten también de que la imitación únicamente constituye una parte del todo, en principio parece sensato intentar aprovecharse de esta circunstancia favorable que aporta la corta edad.

Sin embargo, en la actualidad los expertos no han dado aún una respuesta plenamente satisfactoria a las diversas preguntas que plantea la cuestión de la edad en SLA: ¿Cuál es la edad óptima para iniciarse en el aprendizaje de una segunda lengua? ¿Hay un punto de madurez a partir del cual no se puede o es muy difícil alcanzar un nivel de competencia similar al del hablante nativo? Si admitimos la existencia de un obstáculo para la adquisición, ¿está éste específicamente relacionado con el lenguaje o se trata de un factor general asociado con el efecto del paso del tiempo y la progresiva dificultad para el aprendizaje de habilidades? La patente falta de acuerdo entre las conclusiones alcanzadas es desalentadora.

Además, en la revisión de la literatura existente sobre este asunto, es frecuente encontrarse con la interferencia de una serie de presuposiciones de profundo arraigo que a veces se aceptan sin el suficiente rigor, algunas de las cuales identifica Penny Ur (1996: 286):

(1) Younger children learn languages better than older ones; children learn better than adults; (2) foreign language learning in school should be started at as early an age as possible; (3) children and adults learn languages basically the same way; (4) adults have a longer concentration span than children; and (5) it is easier to interest and motivate children than adults.

Según Larsen-Freeman y Long (1994), la base de la controversia sobre edad y adquisición de segundas lenguas se asienta en tres posturas contrapuestas. La primera, defendida por investigadores como Genesee (1988), Snow (1983) y Ellis (1985), postula que, una vez activados los mecanismos y conocimientos necesarios para la adquisición de la lengua materna, estos permanecen siempre disponibles para la adquisición de la segunda y siguientes. La adquisición de segundas lenguas sigue por tanto siempre un mismo proceso independientemente de la edad en que tenga lugar, y tanto niños como adultos pueden alcanzar el mismo grado de éxito; incluso puede que los adultos estén en ventaja porque suelen comenzar más rápido.

En opinión de estos autores, no existen claras evidencias de que el modo de adquisición de una segunda lengua difiera en niños y adultos por varios motivos, algunos de los cuales apunta Wode (1983: 197):

The error types committed by the various age groups are much the same. [...] Second, I know many adult L2 learners who acquired nativelike control of an L2 after puberty. Third, various experiments have been conducted which indicate that different age groups perform optimally on different tasks.

La segunda postura (Hatch, 1983; McLaughlin, 1984) resalta sobre todo la ambigüedad de los datos que se manejan y plantea la existencia de ventajas y desventajas para ambos grupos de población. En este sentido, Singleton (1989) ponía de relevancia la inconsistencia e insuficiencia de la evidencia empírica existente cuando decía en los 80 que:

- 1. The available evidence does not consistently support the hypothesis that younger second language learners are globally more efficient and successful than older learners.*
- 2. Nor is it possible to conclude from the evidence that older second language learners are globally more efficient and successful than younger learners.*

3. *With regard to the notion that different age-groups excel in different aspects of second language learning, the evidence does not consistently support the hypothesis that younger learners are inevitably more efficient than other learners in the phonetic/phonological domain. On the questions of a differentiation in terms of basic communicative versus cognitive-academic skills, it is impossible to make a definite evaluation until the relevant concepts are more tightly defined (p. 137).*

Y en palabras de McLaughlin (1984) tenemos que

...there is considerably more to be known about the biological substratum of language. Certain biological development affects first language development, but not enough is known about how and to what extent. There does not seem to be evidence of biological limits to second-language learning. An unqualified 'frozen brain' theory does not seem supported by available evidence. Nor is there evidence that children possess special, biologically based language abilities that give them an advantage over adults in language learning (p. 71).

Por todo lo dicho, ciertas voces apuntan que quizás la adolescencia es el momento más idóneo para aprender lenguas en el sentido de que esta edad aún retiene las ventajas de los niños y además avanza las de los adultos: el adolescente ya tiene sus capacidades cognitivas desarrolladas pero al mismo tiempo todavía conserva la motivación y espontaneidad del niño para generar comunicación en contextos naturales (Ekstrand, 1977; Seright, 1985, entre otros). Según Harley (1986), la exposición intensiva a una segunda lengua en Secundaria presenta niveles similares de competencia lingüística a los conseguidos por niños con más años de exposición a la lengua. De hecho, el adolescente –y el adulto en general– sólo estaría en desventaja con respecto al niño en ciertos aspectos: *"Of those attributes and strategies isolated by researchers as making for successful L2 learning, only phonetic coding and some affective aspects of classroom learning appear to disfavour the older learner"* (Singleton y Ryan, 2004: 219).

Esta última afirmación nos lleva a la tercera corriente de pensamiento apuntada, que defiende que los niños se encuentran en una posición ventajosa fundamentalmente porque alcanzan mayores niveles de competencia en aspectos tales como la calidad del acento. Esta es la opinión que sostienen autores como Krashen, Long y Scarcella (1979), Scovel (1988), Seliger (1978) y Patkowski (1980), y que explica Singleton (1995: 2):

The balance of evidence relative to age and second language learning broadly favours the eventual attainment-focused line taken by Krashen, Long & Scarcella (1979), namely, that in situations of 'naturalistic' exposure, while older beginners tend to outperform their juniors –at least in some respects– in the initial stages of learning, in terms of long-term outcomes, generally speaking, the earlier exposure to the target language begins the better.

En apoyo de esta postura es habitual citar el estudio con niños inmigrantes cubanos en Estados Unidos de Asher y García (1969), el de nuevos canadienses de Ramsey y Wright (1974) y el trabajo en Estados Unidos e Israel de Seliger y otros (1975), los cuales coinciden en concluir que cuanto más jóvenes son los niños al llegar al país de acogida, mejor pronunciación consiguen en la L2.

La situación puede ser muy distinta, no obstante, en contextos formales de instrucción de una segunda lengua o, como distinguíamos en el Capítulo I, de una lengua extranjera:

The truth of the assumption that young children learn better is even more dubious if applied to formal classroom learning: here there is only one teacher to a number of children, exposure time is very limited, and the 'survival' motive does not usually apply. Moreover, young children have not as yet developed the cognitive skills and self-discipline that enable them to make the most of limited teacher-mediated information; they rely on their intuitive acquisition, which in its turn relies on a larger volume of comprehensible input than there is time for in lessons (Ur, 1996: 187).

De hecho, según Singleton y Ryan (2004: 227), los aprendices expuestos a la L2 en edades tempranas pueden tener ventaja a largo plazo sobre aquellos que empiezan más tarde sólo si se dan las condiciones de aprendizaje adecuadas.

Otra manera de abordar la problemática de los posibles efectos de la edad sobre la SLA consiste en hacer una distinción entre (1) la ruta de adquisición de la segunda lengua y (2) la intensidad de dicha adquisición (Ellis, 1985)³. La mayoría de estudios relacionados con el papel que desempeña la edad en la ruta de adquisición indican que es posible hablar de un orden de adquisición común o universal para la mayoría de los alumnos, independiente de su edad o el medio de expresión, oral o escrito (Dulay y Burt, 1974; Bailey y otros, 1974; Cazden y otros, 1975). Respecto a la intensidad en la adquisición, según Ellis

³ En inglés, Ellis habla de “route” and “rate of acquisition”.

(1985: 106), *"starting age affects the rate of learning. Where grammar and vocabulary are concerned, adolescent learners do better than either children or adults, when the length of exposure is held constant"*.

En definitiva, en estas líneas se han presentado visiones opuestas de un mismo fenómeno que parecen difícilmente reconciliables. Quizás la postura de Cook (1991) resume lo que podría considerarse la opinión de consenso general:

1. *To be older leads to better learning in the short term, other things being equal.*
2. *Some research still favours child superiority at pronunciation, but not reliably.*
3. *Children get to a higher level of proficiency in the long term than those who start L2 learning while older, perhaps because adults slow down (p. 113).*

La tendencia actual es entonces favorable a –o por lo menos no considera perjudicial– la exposición temprana a la segunda lengua. A favor de ello se suelen aducir los siguientes motivos (Brumfit, 1991: vii):

- a) *That the brain is more adaptable before puberty than after, and that acquisition of languages is possible without self-consciousness at an early age.*
- b) *That children have fewer negative attitudes to foreign languages and cultures than adults, and that consequently they are better motivated than adults.*
- c) *That children's language learning is more closely integrated with real communication because it depends more on the immediate physical environment than does adult language.*
- d) *That children devote vast quantities of time to language learning, compared with adults, and they are better because they do more of it.*

Aunque Brumfit advierte sobre la necesidad de ser cautos con este tipo de aseveraciones en ocasiones no suficientemente fundamentadas, cree también que no hay evidencia que sugiera que la enseñanza de segundas lenguas produce malos resultados en los niños –excepto que el profesor no esté suficientemente preparado o no se tengan los recursos suficientes.

Desde luego, el inicio temprano en la enseñanza de segundas lenguas tiene ciertas ventajas indudables: comenzar a aprender una segunda lengua en las primeras etapas educativas permite la introducción de otras segundas lenguas dentro de la enseñanza obligatoria, lo cual aseguraría el desarrollo de la tan deseada competencia trilingüe europea. Además, ayudaría a introducir en el currículo aspectos relacionados con la diversidad lingüística y cultural de

nuestra sociedad, que deben ser ingredientes esenciales de la educación del niño desde un principio. Sensibilizar al niño sobre la existencia de otras lenguas y culturas europeas

...can be achieved by providing young learners with incentives and opportunities to experience, explore, reflect and report on, discuss and debate issues of languages and citizenship as a key formative process in their early education (Johnstone, 2002: 16).

Se han formulado distintas hipótesis y teorías en referencia al papel que desempeña la edad del aprendiz en su camino hacia el dominio de la segunda lengua, algunas de las cuales veremos a continuación. Dichas hipótesis se agrupan comúnmente bajo tres epígrafes: la Hipótesis del Periodo Crítico o argumentos biológicos, las teorías cognitivas y las explicaciones afectivas.

A. LA HIPÓTESIS DEL PERIODO CRÍTICO

Los defensores de la Hipótesis del Periodo Crítico o CPH⁴ asumen que hay un límite de madurez después del cual es imposible alcanzar en una segunda lengua el nivel de competencia del hablante nativo, o al menos en ciertos aspectos de ella. A partir de dicho momento del desarrollo, se debería observar un descenso drástico de la capacidad humana para el aprendizaje de lenguas, distinto del declive general de las capacidades de aprendizaje relacionado con la edad, que es más gradual. Otras posturas más moderadas de la CPH son que, tras pasado ese límite, el aprendizaje de una segunda lengua requiere un esfuerzo mucho mayor, o que se rige por otros mecanismos que no operan en la adquisición de primeras lenguas.

La génesis de la CPH data de los años 50, cuando el trabajo del neurólogo Penfield (Penfield y Roberts, 1959). Penfield postula que la etapa idónea para la adquisición del segundo idioma corresponde a los primeros diez años de vida, ya que durante estos años el cerebro conserva una plasticidad que desaparece cuando el individuo alcanza la pubertad y, como resultado, su cerebro pierde la flexibilidad requerida para dominar la lengua. Prueba de esto es que cuando un niño menor de diez años sufre daño cerebral en el hemisferio dominante para el

⁴ Del inglés, “*Critical Period Hypothesis*”.

lenguaje –normalmente el izquierdo–, la función del lenguaje cambia sin grandes problemas al lado derecho, mientras que la recuperación para el adulto es mucho más problemática.

Más tarde la teoría de Penfield fue apoyada por Lenneberg (1967), quien defendió que la base neurológica de la adquisición era diferente en niños y adultos. Lenneberg consideraba que la capacidad humana para la adquisición de lenguas se encontraba limitada por un periodo crítico que comenzaba a los dos años y terminaba al llegar la pubertad, lo cual coincidía en su opinión con el proceso de lateralización del cerebro, es decir, la especialización de un hemisferio dominante para las funciones del lenguaje. Para defender su postura presentaba evidencia que apuntaba hacia una serie de cambios que tienen lugar en el cerebro durante este periodo.

Las aportaciones de ambos autores han sido criticadas y rebatidas por no estar fundamentadas en evidencia sólida y por conducir por ello fácilmente a interpretaciones alternativas (Singleton, 2003; Singleton y Ryan, 2004; Dechert, 1995, éste último sobre Penfield). Por ejemplo, las conclusiones obtenidas por Lenneberg tras sus observaciones de niños con síndrome de Down sugerían que no se producía progreso alguno en su desarrollo lingüístico más allá de los catorce años, lo cual apoyaba en su opinión la Hipótesis del Periodo Crítico. Sin embargo, Singleton propone otras posibles interpretaciones para estos datos (Singleton, 2003: 7):

(1) that what Lenneberg and his colleagues were observing was a general developmental cut-off point (widely reported in the literature on mental retardation); (2) that what was involved was not a complete arrestation but a temporary plateau (which is again referred to in the literature on mental retardation); and / or (3) that the halt in progress was due to the absence of the right kind of stimulation.

En general, la relación entre la lateralización cerebral y el factor edad en la SLA no está clara aún. De hecho, parece que la lateralización se completa mucho antes de la adolescencia. Ya en los años 70, Krashen (1973) presentó evidencia de la plasticidad del cerebro basándose en su estudio de Genie, una niña que tras once años de aislamiento forzado progresó en el aprendizaje de su primera lengua pasado el supuesto periodo crítico. Con esto Krashen cuestionó el nexo entre edad y lateralización cerebral, argumentando que ésta

tiene lugar mucho antes de los diez años –hacia los cinco– y que no implica la pérdida de ninguna capacidad lingüística.

En la misma línea que Lenneberg, Scovel (1988) desarrolló experimentos relacionando la cuestión de la edad y la adquisición de los aspectos fonológicos de la segunda lengua entre inmigrantes de Estados Unidos para concluir que los individuos cuya exposición a la segunda lengua comienza después de los doce años no pueden hacerse pasar por hablantes nativos en términos fonológicos. En su reciente revisión de la literatura acerca de la CPH (Scovel, 2000), este autor advierte sobre las posturas en contra de dicha teoría y, a la luz de los desencuentros que provoca, hace el siguiente llamamiento: *“Parents, educational institutions, or ministries of education should be exceedingly cautious about translating what they read about the CPH research into personal practice or public policy”* (p. 220).

Entrando en contradicción con la CPH, una serie de estudios ha puesto de relevancia el caso de individuos que adquieren una segunda lengua como adultos y que llegan a alcanzar muy altos niveles de competencia en ella. Cabe citar por ejemplo los estudios de Bongaerts y otros (1997; 2000) sobre el Holandés como lengua materna y como segunda lengua, el trabajo de Birdsong (1992) sobre angloparlantes en Francia, la investigación de Moyer (1999) sobre el alemán como segunda lengua para angloparlantes, la de White y Genesee (1996) con canadienses francófonos aprendiendo inglés y la de Nikolov (2000) con hablantes de húngaro como primera y segunda lengua. Igualmente, otro grupo de estudios resalta la ausencia de ese descenso drástico del grado de competencia en la lengua que supuestamente se daría después del periodo crítico según la CPH, y hablan de un descenso mucho más progresivo (Bialystok y Hakuta, 1999; Flege, 1999, entre otros).

B. ESTUDIOS COGNITIVOS

Los estudios cognitivos sobre la relación entre la edad y la adquisición de lenguas tratan de ahondar en la cuestión partiendo de la base de que el

desarrollo mental de alumno es el último factor responsable de las posibles diferencias de éxito entre individuos en el aprendizaje del idioma.

Rosansky (1975) explica los efectos de la edad en la adquisición de segundas lenguas desde el punto de vista de la teoría piagetiana del desarrollo intelectual. En su opinión, la edad crucial para el desarrollo del idioma es la que Piaget (1959) denomina el "periodo de las operaciones concretas", justo antes de la etapa de las operaciones formales que aparece con el inicio de la pubertad. Rosansky considera que el niño se muestra más abierto que el adulto en sus actitudes sociales y más flexible hacia el lenguaje como sistema formal. Sin embargo, esta postura ha sido criticada por basarse en una aseveración cuando menos discutible: *"The problem with Rosansky's arguments is the same as that with the neurological explanations. They both are based on the false assumption that post-puberty learners are less efficient and less successful than younger learners"* (Ellis, 1985: 108).

En contraste, Krashen (1982) opina que los adolescentes y los adultos aprenden segundas lenguas mejor que los niños porque obtienen un *input* más comprensible y disponen antes de los medios para producir lenguaje. Esto es así porque sólo se puede hacer un uso significativo del Monitor –el dispositivo que se usa para editar la actuación lingüística en la L2, descrito en su Teoría de la Monitorización ya vista– después de que el alumno haya experimentado el periodo de operaciones formales de Piaget: *"The person who has reached the stage of formal operations may have not only the ability but also the need to construct a conscious theory [...] of the language he is learning"* (Krashen, 1975; en Singleton, 2003: 10). El Monitor ayuda al alumno obtener el *input* comprensible que, según Krashen, es la verdadera variable causativa de la adquisición y no la edad en sí misma.

En verdad, parece lógico relacionar el comienzo de la etapa de operaciones formales piagetianas con los aspectos conscientes del aprendizaje de una segunda lengua –en oposición con la adquisición subconsciente– en los términos que apunta Krashen, aunque *"one does not have to be a Piagetian to recognise that the conscious, deliberate dimension of learning in all domains increases as cognitive development advances"* (Singleton, 2003: 11).

Por último, se han apuntado una serie de factores cognitivos como responsables del descenso observable en la capacidad de aprendizaje de

lenguas a medida que nos hacemos mayores, como por ejemplo el deterioro de ciertas habilidades para llevar a cabo tareas bajo limitaciones de tiempo, para arriesgarse, para establecer códigos de memoria a largo plazo o para recordar detalles (Bialystok y Hakuta, 1999).

C. EXPLICACIONES AFECTIVAS

Las dificultades para el aprendizaje de lenguas experimentadas por ciertos adultos se pueden deber a los cambios sociales, psicológicos y de personalidad que ocurren en la pubertad, lo cual está directamente relacionado con el impacto general que las variables afectivas e individuales –como por ejemplo la extroversión, la ansiedad o la motivación– tienen en el comportamiento verbal y en el proceso de adquisición de una L2 observado en numerosos estudios: *“La mayor parte de los autores que han relacionado diferentes aspectos de la personalidad con el aprendizaje de una lengua, no dudan en atribuir una importancia notable a las variables afectivas”* (Alcón, 1994: 155).

Ya en los años 1970, con el auge de los métodos humanísticos para el aprendizaje de segundas lenguas, se puso de relevancia que la tensión actúa en contra de la voluntad de interactuar en la lengua y, por consiguiente, dificulta la adquisición. Charles A. Curran (1976), padre del método conocido como *Community Language Learning* presentado con anterioridad, sostiene que los niños adquieren segundas lenguas más fácilmente porque no se sienten amenazados por los sonidos y las estructuras del nuevo idioma y no tienen problemas para buscar la ayuda de otros, mientras que los adultos tienden a querer aparentar seguridad en sí mismos. Por ello mismo, el desarrollo de un clima favorable a la interacción, libre de amenazas, es un objetivo prioritario para conseguir el aprendizaje a cualquier edad.

También en los 70, Schumann (1975) determina el grado de éxito en la adquisición del segundo idioma en función de la distancia psicológica y social existente entre el individuo y la cultura de ese idioma según su Modelo de Aculturación. Después de la pubertad, el aprendiz se encuentra con más problemas de adaptación a dicha cultura porque su personalidad ya se ha

consolidado; por otro lado, los niños tienden a ser más flexibles porque están menos comprometidos culturalmente que los adultos, lo cual les permite moverse más rápido a lo largo de las etapas de aculturación propuestas por Schumann, y adquirir la L2 más eficazmente.

Una variable afectiva que puede estar en relación con la edad del aprendiz es la motivación. Tal y como hemos visto en el Capítulo I, generalmente se considera que un alto grado de motivación es ingrediente necesario para la adquisición de una L2, en relación directamente proporcional a ésta (Espí y Azurmendi, 1996). En este sentido, numerosos investigadores y docentes resaltan que los niños presentan actitudes muy positivas hacia el aprendizaje de lenguas y están altamente motivados (por ejemplo, Blondin y otros, 1998; Cenoz y Lindsay, 1994; Djigunovich y Vilke, 2000; Hurrell y Satchwell, 1996; Nikolov, 1999), lo cual juega a su favor, si bien es cierto que los adultos pueden presentar también altos niveles de motivación (Hillage y otros, 2000: 63).

Por último, aprender una L2, tanto en contextos formales como naturales, puede acarrear problemas afectivos específicos llamados *language/culture shock*, o también *language/culture stress* (Stern, 1983: 411). El buen aprendiz de lenguas es indudablemente capaz de superar la frustración que genera esta situación de estrés y perseverar en su estudio de la L2. Esto podría resultar más complicado para los aprendices de mayor edad, que quizá llevan cierto tiempo alejados de contextos educativos. No obstante, para Singleton y Ryan (2004) también es posible que dicho alejamiento suponga una ventaja:

It would appear, then, that many older adults find the readjustment to classroom learning particularly problematic. However, it would be wrong to over emphasise this. At least older learners, in their trepidation, are unlikely to fail to recognise the difficulty of the task before them and this [...] would be a point in their favour. Also, if there is a bewilderment factor in re-entering the strange world of formal education, there may well also be a novelty factor (p. 217).

Para estos autores, además, algunos adultos pueden llegar a ser muy exigentes con su profesor pero este comportamiento en realidad habla en favor de su actitud autónoma hacia el proceso de aprendizaje.

D. CONCLUSIONES

A la luz de lo visto en párrafos anteriores y a pesar de la naturaleza inconclusa de los hallazgos sobre el papel del variable de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua, se pueden concluir según Palacios Martínez (1994; en Rodríguez López, 2003: 163) los principios siguientes:

- *La edad no afecta la ruta de adquisición aunque influye en el valor de adquisición.*
- *Al contrario de lo que generalmente se cree, los niños no deben necesariamente considerarse mejores alumnos de idiomas que adultos.*
- *Los adolescentes parecen ser los mejores a la hora de aprender un idioma en comparación con los adultos y los niños.*
- *Los niños parecen dominar habilidades de pronunciación mucho mejor que los adultos. En el contraste, los adultos tienen una idea más clara que los niños del idioma como sistema formal. Esto puede explicar por qué el aprendizaje de la gramática es generalmente más fácil para adultos que para niños.*
- *El logro en la SLA parece estar estrechamente relacionado con la cantidad de tiempo empleado en el estudio del idioma. Además, la cantidad de input comprensible parece ser crucial.*
- *Ninguna de las teorías existentes sobre el papel de edad en la SLA por sí misma puede explicar totalmente esta cuestión. Los factores afectivos, cognitivos y biológicos deberían tenerse en cuenta para explicar los efectos de este factor en la SLA [...].*
- *Ninguna edad parece destacar como crítica u óptima para todos los aspectos de la SLA. El aprendizaje del idioma puede ocurrir en etapas diferentes en el desarrollo humano desde los primeros años a la edad adulta.*

En cualquier caso, muchas preguntas quedan aún por responder. La mayoría de estudios sobre la relación entre edad y SLA se centran en contextos naturales de adquisición de segundas lenguas pero no nos consta evidencia suficiente sobre la situación que atraviesan los estudiantes de lenguas extranjeras en la instrucción formal. Por el momento parece que la discrepancia que se percibe entre los estudios basados en la escuela y los estudios naturalísticos está relacionada con la diferencia en tiempo de exposición a la lengua pero habría que analizar esta cuestión en más detalle.

Aún se necesitan también estudios longitudinales sobre los efectos que tienen los programas de introducción temprana y tardía en la L2 durante muy

largos periodos de tiempo, así como sobre la posible influencia que ejerce la L1 en el proceso y la interacción que tiene lugar entre las lenguas implicadas según sus características tipológicas. Además, para Singleton y Ryan (2004: 228), hay gran escasez de datos sobre el aprendizaje de lenguas en la edad adulta, según ellos porque la influencia de la Hipótesis del Periodo Crítico ha provocado que la mayoría de estudios se centren en la infancia y la pubertad.

Un obstáculo que impide quizás llegar a conclusiones más contundentes puede ser la dificultad inherente a comparar edades dispares con diferentes años de exposición a la lengua. Para Clark (2003: 398),

...it may not be so much that children are 'better' at learning a (second) language than adults, but rather that they spend more 'time' doing so (much more time). If experience and practice play a role (as they do in the acquisition of every other complex skill, from reading to playing the flute to riding a unicycle), then children should be no better at learning a new language than adults.

Otro obstáculo es que, como puntualizan Marinova-Todd y otros (2000), muchos adultos se embarcan en la tarea de aprender una L2 sin la suficiente inversión de esfuerzo y tiempo, sin el apoyo de su entorno y sin motivación, y como consecuencia, los investigadores de la adquisición de lenguas en edades adultas pueden encontrarse con dificultades para centrarse en los casos realmente informativos.

Según Marinova-Todd y sus colegas, generalmente los adultos consiguen niveles más bajos de competencia en la lengua que los más jóvenes debido a factores contextuales y no biológicos. Para ellos, el apoyo de la CPH se basa en tres falacias: (1) una interpretación errónea de las observaciones de niños y adultos que parece sugerir que los niños son más rápidos y eficaces; (2) una atribución errónea de las conclusiones existentes sobre la competencia en lenguas a la intervención del cerebro; y (3) un error al equiparar altos índices de fracaso con imposibilidad de éxito por no conceder la importancia que merecen a la motivación, el tiempo y la energía que hacen falta para tener éxito.

Para terminar, incluso admitiendo la premisa de Krashen, Long y Scarcella (1979) de que, aunque los mayores aprendan más rápido, los pequeños aprenden mejor, es necesario añadir una nota de prudencia: de la enseñanza de segundas lenguas a niños se derivan una serie de implicaciones pedagógicas y metodológicas de gran calado. Blondin y otros (1998) llaman la atención sobre este asunto cuando afirman que

...innovation in respect of teaching a foreign language should not be reduced to simply lowering the age at which children begin. A measure of this sort does not of itself constitute a pedagogical solution. It is of great importance to develop appropriate methodologies that are in tune with the needs of each age-group (p. 43).

En opinión de estos autores, en la enseñanza de idiomas en las etapas de Infantil y Primaria es necesario tener muy presentes las características de los niños y las diferencias existentes entre los alumnos de un nivel educativo y el siguiente.

4. LOS NIÑOS Y LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

Cuando un niño aprende una lengua está aprendiendo cómo funciona el mundo al mismo tiempo. En esto se diferencia del adulto, que avanza en sentido opuesto: el adulto lleva ya consigo su propio conocimiento de cómo funciona el mundo y emplea la lengua para tratar de expresar ese conocimiento.

Por eso, el aprendizaje de segundas lenguas desempeña un importante papel en la preparación de los niños para enfrentarse al mundo y a las nuevas perspectivas creadas por una sociedad en rápido cambio, no solo en el extranjero, sino en su propia comunidad. La L2 puede ayudarlos a superar inseguridades y a desarrollar su confianza para enfrentarse a las demandas de las relaciones sociales y personales que no se suelen encontrar en el contexto de su lengua materna.

En las siguientes líneas veremos cómo, mientras aprenden cómo funciona el mundo, se comportan los niños de tres a nueve años en general y en relación con la enseñanza de lenguas, qué implicaciones tiene este comportamiento para la planificación y el desarrollo de la práctica docente, y qué metodología se deriva de dichas implicaciones. Conviene recordar antes de comenzar, no obstante, que la edad cronológica del niño puede no coincidir con su edad evolutiva y que las diferencias individuales entre aprendices son especialmente notables en Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria.

A. CARACTERÍSTICAS DEL JOVEN APRENDIZ

Desde el punto de vista de las áreas de desarrollo, podemos describir la evolución del niño atendiendo a su desarrollo motor, emocional, cognitivo,

lingüístico y social. En primer lugar, a propósito de su motricidad, cabe decir que el niño de tres a seis años está todavía en proceso de dominar su movimiento muscular, así que le viene bien hacer mucho ejercicio físico para controlarlo. A partir de entonces y hasta los nueve años tiene unos músculos más fuertes y resistentes y un mayor control de su cuerpo, pero aún necesita realizar actividades que le ayuden a desarrollar su motricidad general, como correr y saltar.

Por otro lado, de los tres años a los nueve el comportamiento emocional del niño evoluciona progresivamente de la inestabilidad –puede pasar rápidamente de la inseguridad a la omnipotencia, de la alegría al llanto– y la impaciencia –la espera le resulta muy frustrante– a la cooperación y el control sobre su ambivalencia emocional. Djigunovich y Vilke (2000) sugieren que los niños pequeños necesitan desarrollar un apego emocional grande hacia su profesor, que debe animarles a contribuir física, emocional e intelectualmente al proceso educativo. Además, el grado de atención del niño pequeño es muy limitado, por lo que sólo se puede mantener su interés en una actividad durante un tiempo muy corto y necesitan que se les proporcione una gran variedad de actividades relativamente cortas.

Cognitivamente, el pensamiento del niño de tres a seis años es subjetivo y egocéntrico. A esta edad comienza a mostrar un pensamiento simbólico, que le permite sustituir el objeto real por su representación en un dibujo o un juego. Aún así confunde realidad y fantasía, hecho y ficción, y en su mundo la imaginación tiene un papel muy importante. A partir de los seis años se vuelve más objetivo, realista y racional; se abre al mundo exterior y descubre la coincidencia, así que se le puede exponer ya a problemas de razonamiento lógico, sin dejar de lado la atención a la creatividad y la imaginación.

Hacia el tercer o cuarto año de vida la mayoría de los niños pueden expresarse claramente en su lengua materna. Como veíamos en el Capítulo I, el lenguaje del niño de tres o cuatro años retiene en ocasiones cierto aire telegráfico pero está ya muy perfeccionado: su léxico se compone de varios cientos de palabras, sus manejo de las reglas sintácticas incluye las relaciones lógicas, en general pronuncia todos los sonidos vocálicos y consonánticos y su discurso se aproxima al habla del adulto. Sin embargo, en la enseñanza de

lenguas habrá que esperar hasta los ocho o nueve años para introducir elementos metalingüísticos tales como los tiempos verbales.

En sociedad, el niño más pequeño se muestra ambivalente –puede ser agresivo y amistoso con la misma persona– mientras que al mismo tiempo comienza a ser consciente de su potencial como ser social, sus limitaciones y sus habilidades. Su egocentrismo, subjetividad y dependencia se reflejan por ejemplo en que tiende a jugar en paralelo con otros niños. Poco a poco inicia las relaciones con sus iguales y empieza a necesitar al grupo para su seguridad y autoestima, hasta que llega a ser capaz de trabajar en equipo sin gran problema a los siete u ocho años. Su escala de valores morales, su concepción de lo que está bien y lo que está mal, se fija a partir de los seis años, por lo que los adultos de su entorno deben tener muy presente que le están sirviendo de modelos de referencia.

El niño pequeño se comporta de manera apasionada y asistemática: no siempre quiere realizar la actividad sugerida, es físicamente agresivo sin motivo aparente, coge los juguetes de otros para afirmarse, interrumpe al adulto para llamar su atención, está extremadamente dispuesto a comunicarse para diferenciarse de los demás. A medida que pasa el tiempo desaparece esta sensación de caos: los niños muy activos empiezan a calmarse, son capaces de centrarse durante más tiempo en una actividad y se muestran deseosos de aprender a leer y escribir.

Teniendo siempre presentes las grandes diferencias individuales que se pueden encontrar de un niño a otro, en la siguiente tabla presentamos un resumen del desarrollo básico del niño de tres a nueve años, y las implicaciones que ello tiene para la enseñanza:

Tabla 2.1: el desarrollo del niño de 3 a 9 años.

El desarrollo del niño			
Áreas de desarrollo	Edades		Implicaciones educativas
	3-6	6-9	
Control del movimiento muscular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todavía en desarrollo, así que necesita hacer mucho ejercicio físico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los músculos son más fuertes y resistentes. ▪ Mayor control de su cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades deben ser variadas y deben permitir el desarrollo de movimientos motrices generales (correr, saltar, etc.) y la coordinación tacto-visual (cortar, modelar, etc.) ▪ El profesor debe recordar que los cambios físicos pueden generar inseguridad.
Emociones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy inestable: puede tener rabietas y ser caprichoso. ▪ Siente tanto inseguridad como omnipotencia. ▪ No sabe esperar, lo cual le causa frustración. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empieza a cooperar con otros. ▪ Tiene más control de su ambivalencia emocional. ▪ Se interesa por las diferencias sexuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades deben ser cortas, con mucha variedad. ▪ El profesor debe ser cariñoso, bien equilibrado y capaz de restablecer el equilibrio del niño. Debe dar ánimo constantemente.
Inteligencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comienza el pensamiento simbólico (puede sustituir el objeto real por un dibujo o un juego). ▪ El pensamiento es subjetivo y egocéntrico. ▪ Confunde la fantasía con la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es más realista y racional. ▪ Se vuelve más objetivo. ▪ Descubre la coincidencia. ▪ Se abre al mundo exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades deben hacer uso de juguetes que imiten la vida real (coches o comida de juguete, etc.). ▪ Las actividades para los de 6-9 años deben abrirles la mente y desarrollar el razonamiento y la lógica, así como la creatividad y la imaginación.
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se puede expresar claramente en su L1 hacia los 3-4 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa los tiempos verbales correctamente a los 6; los entiende a los 8-9 años. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades deben desarrollar las destrezas orales y escritas.

Tabla 2.1: el desarrollo del niño de 3 a 9 años (cont.).

<p>Sociabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es egocéntrico, subjetivo y dependiente. ▪ Los primeros contactos con sus iguales son ambivalentes (puede ser agresivo y amistoso con la misma persona). ▪ Empieza a ser consciente de su potencial (tanto de sus habilidades como de sus limitaciones). ▪ Juega en paralelo con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inicia las relaciones con sus iguales. ▪ Alterna periodos de silencio con hablar continuamente. ▪ Puede trabajar muy simplemente en equipo desde los 7-8 años. ▪ Necesita al grupo para su seguridad y autoestima. ▪ Aprende valores morales de los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores deben favorecer el trabajo en equipo para fomentar la sociabilidad, el compartir y la concentración. ▪ Con los de 6-9 años, los profesores deben tener cuidado con su escala de valores. ▪ Los profesores deben saber que el conflicto con los adultos es normal en el grupo de mayor edad.
<p>Comportamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Extremadamente dispuesto a comunicarse, para diferenciarse de los otros. ▪ Apasionado y asistemático en su manera de hacer las cosas. ▪ No siempre quiere realizar la actividad sugerida. ▪ Es físicamente agresivo, sin motivo. ▪ Coge los juguetes de otros para afirmarse. ▪ Interrumpe las actividades para llamar la atención. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niños muy activos empiezan a calmarse. ▪ Normalmente deseoso de leer y escribir. ▪ A menudo admira a los profesores y cree que lo saben todo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores deben fomentar la comunicación. ▪ Los profesores deben persuadir al niño de que realice la actividad requerida (por ej. sugiriendo que la haga después). ▪ Los profesores deben controlar el comportamiento agresivo, sin reaccionar en exceso. ▪ Los profesores deben intentar ser un buen modelo para los niños más mayores.

Fuente: traducido de Roth (1998: 8ff.).

En relación con las segundas lenguas, los niños pequeños comparten ciertas características que pueden resultar de gran ayuda para su adquisición. Brumfit (1991, v) nombra las siguientes:

- a) *Young learners are only just beginning their schooling, so that teachers have a major opportunity to mould their expectations of life in school.*

- b) *As a young group they are potentially more differentiated than secondary or adult learners, for they are closer to their varied home cultures, and new to the conformity increasingly imposed across cultural groupings by the school.*
- c) *They tend to be keen and enthusiastic learners, without the inhibitions which older children sometimes bring to their schooling.*
- d) *Their learning can be closely linked with their development of ideas and concepts, because it is so close to their initial experience of formal schooling.*
- e) *They need physical movement and activity as much as stimulation for their thinking, and the closer together these can be, the better.*

El niño pequeño carece de expectativas prefijadas y tiene la mente abierta y ávida de conocimientos; necesita experimentar y vivir las cosas para así interiorizarlas, por lo que su necesidad de estímulo es continua. Su falta de inhibiciones y su deseo de aprender mediante la experimentación constituyen dos poderosas armas de las que el profesor puede aprovecharse para enseñar la segunda lengua.

Por otro lado, el niño que comienza su escolarización llega a la escuela con una serie de características psicolingüísticas, instintos y destrezas que guiarán su adquisición de lenguas allí y que ya ha comenzado a poner en práctica en su casa, como por ejemplo su habilidad para captar mensajes en su globalidad, su creatividad, imaginación y fantasía, su capacidad para el aprendizaje indirecto y su instinto para relacionarse, charlar y disfrutar de la experiencia de comunicarse (Mur Lope, 1998: 8ff.).

Los niños toman parte activa en su aprendizaje de diversas maneras. Tal y como resalta Moon (2000: 10ff.), esto se hace patente en las habilidades que ponen en práctica en su día a día: usan la lengua de manera creativa y están deseando comunicarse; son capaces de entender y extraer significados de situaciones nuevas; disfrutan aprendiendo y participan con entusiasmo en las acciones que tienen lugar en la clase; se implican emocionalmente en el proceso de manera que aprenden más si se sienten cómodos y seguros.

La experiencia de numerosos profesores de Primaria pone de manifiesto que los niños de edades tempranas están más desinhibidos, tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje y disfrutan con las actividades repetitivas que constituyen un aspecto fundamental de la enseñanza de la L2. Al principio, la motivación frecuentemente observable en los niños parece relacionada con la

realización de actividades placenteras y con el factor lúdico del aprendizaje, para después asumir una forma más intrínseca y asociarse con el placer de aprender y el reto cognitivo. Hacia los nueve años, el niño ya ha desarrollado un concepto explícito de sí mismo como aprendiz de lenguas y disfruta con ello (Djigunovich, 1995; en Johnstone, 2002: 11). En general, la motivación intrínseca, más que la instrumental o la integrativa, parece ser la que predomina entre los niños pequeños (Nikolov, 1999).

En relación con la discusión sobre la edad en la enseñanza de lenguas presentada en secciones anteriores y a modo de conclusión, pueden reflejarse aquí las palabras de Johnstone (2002). Este autor considera que, si se dan las condiciones de aprendizaje adecuadas, los aprendices más jóvenes tienen las siguientes ventajas sobre los más mayores a la hora de aprender segundas lenguas:

- *They are likely to find it easier to acquire a good command of the sound system of the language, not only the pronunciation of individual sounds but also patterns of intonation;*
- *they are likely to be less 'language anxious' than many older learners and hence may be more able to absorb language rather than block it out;*
- *they are likely to have more time available overall. If young beginners at age 5 are compared with older beginners at age 10 then after one year the older group are likely to be ahead. However, if both groups are compared at (say) age 14, then the younger beginners stand a better chance of being ahead, in part because of the greater amount of time available overall;*
- *an earlier start enables productive links to be made between first and additional languages, which can have important benefits for a child's language awareness and literacy;*
- *a range of acquisitional processes can come into play, e.g. largely intuitive processes at an early age, complemented by more analytical processes later. This potentially allows the additional language to become more deeply embedded in the person;*
- *there can be a positive influence on children's general educational development (e.g. cognitive, emotional, cultural) and on the formation of a multilingual and intercultural identity (p. 12).*

B. LA INTRODUCCIÓN DE LA L2 EN EDADES TEMPRANAS

Al enseñar segundas lenguas en las primeras etapas de escolarización es necesario considerar la implicación de múltiples factores, que los expertos valoran de formas diversas. Según Pérez Esteve (1999: 77),

...los primeros esfuerzos deberían centrarse [...] en favorecer el conocimiento de las características de los niños y las niñas de estas edades así como en la comprensión de la organización de los contenidos, de las estrategias metodológicas más adecuadas, de la utilización idónea del espacio, del aprovechamiento de todos los recursos que ya existen en las aulas.

Williams (1991) propone una metodología en la que se tengan en cuenta fundamentalmente las aportaciones relevantes de (1) la lingüística aplicada – cómo se aprende una lengua, las estrategias de aprendizaje aplicadas, el impacto que tiene en el aprendizaje un uso auténtico del lenguaje, el lugar que debe ocupar la enseñanza de la gramática, etc.– y (2) la teoría educativa –los métodos de descubrimiento de “aprender a través de hacer”, los enfoques por proyectos o el efecto de la motivación en el aprendizaje.

El listado de prioridades para el profesor según Vale y Feunteun (1998: 42) debe incluir las siguientes:

- Desarrollar la confianza del niño en sí mismo;
- Motivarle a aprender la L2 y estimularle a que la sienta como propia;
- Promover la comunicación a través de cualquier forma de lenguaje, desde mímica a dibujos;
- Enseñar a considerar la lengua como una herramienta de comunicación, no como un producto final;
- Demostrar que aprender una lengua es divertido;
- Establecer una relación de confianza;
- Proporcionar gran variedad de contenidos lingüísticos en un ambiente distendido.

Por su parte, Halliwell (1993: 9) resume los principales aspectos a los que el profesor tiene que dar prioridad: (a) la metodología debe centrarse en las habilidades naturales de los niños; (b) las actividades deben hacer un uso natural y auténtico de la lengua como parte del proceso de aprendizaje, y no sólo como un resultado intencionado de éste; y (c) se debe prestar atención tanto a los objetivos conceptuales como a los actitudinales, lo cual resulta

especialmente posible en las primeras etapas de escolarización, puesto que se encuentran libres de la presión que más tarde surgirá de exámenes formales externos tales como las pruebas de acceso a la universidad (Rodríguez y Varela, 2004: 171).

Más concretamente, para Fröhlich-Ward (1991: 98) las claves del éxito de un curso de segundas lenguas para niños de cinco años son la elección del profesor –que debe ser alguien que se comunique con los niños, que domine la lengua a enseñar y que tenga experiencia–, las dimensiones del grupo –de doce alumnos máximo–, la duración de las lecciones –como mucho de veinte minutos– y el grado de motivación de los alumnos –directamente relacionado con que la situación de aprendizaje sea placentera o no.

Según Mur Lope (1998) en su trabajo sobre la introducción del inglés en Educación Infantil, se observan grandes similitudes entre la metodología adecuada para el área de inglés como segunda lengua y la metodología propia de la etapa de Educación Infantil. Esto resulta especialmente afortunado para la inclusión del inglés como área en Infantil, puesto que en esta etapa el aprendizaje de las distintas áreas se plantea de forma globalizada y por tanto, la metodología para todas ellas debería ser coherente y consecuente con dicha globalización. En concreto, la enseñanza de inglés como segunda lengua y de Educación Infantil coincide en los siguientes aspectos (Mur Lope, 1998: 13ff.):

- Se parte del aprendizaje significativo y de una evaluación inicial,
- Se elige un centro de interés cercano al alumno,
- Se persigue una perspectiva globalizadora e integradora,
- La organización del aula es flexible,
- Se utilizan medios audiovisuales e informáticos,
- Se da una atención individualizada,
- El aprendizaje se organiza alrededor de unidades didácticas,
- El enfoque a seguir es comunicativo,
- Se utilizan recursos metodológicos tales como mascotas, dramatizaciones, cuentos, canciones, juegos e imágenes,
- La organización de las actividades es flexible.

Más adelante, en los años de Primaria, la enseñanza de segundas lenguas se caracterizará por perseguir la consecución de objetivos de naturaleza lingüística, pero también psicológica y cultural (Brewster y otros, 2002: 5ff.).

Por encima de todo, el maestro debe fomentar en los alumnos el deseo de aprender y también preocuparse por que sus alumnos desarrollen una conciencia metalingüística e intercultural.

La correcta elección del profesor puede resultar controvertida: es esencial que esté muy preparado para su tarea y sin embargo éste no siempre es el caso, por motivos que apuntan Reilly y Ward (1997: 3):

There is a growing trend in many countries for children to start their learning at a much younger age. This means that many teachers who trained to teach adults and teenagers are finding themselves with classes of very young learners. At the same time many primary and pre-school teachers whose first language is not English are being asked to teach English too.

A pesar de las dificultades que esto pueda suponer, garantizar la formación lingüística y metodológica del profesorado debe ser una prioridad en cualquier programa de introducción temprana de segundas lenguas.

El tratamiento de la lengua materna es otro aspecto de la enseñanza de una L2 que suscita cierta polémica. Se suele decir que se tiene que usar la segunda lengua lo máximo posible principalmente porque, sobre todo en contextos de lenguas extranjeras, el tiempo de la clase puede constituir la única oportunidad de contacto con la lengua que tiene el alumno. Hasta hace no mucho, de hecho, el uso de la L1 estaba mal visto: *"For many years, under the influence of behaviorist thinking, it was considered anathema for either the student or the teacher to use the student's native language in the classroom"* (Spratt, 1985: 198).

En cualquier caso, usar siempre la L2 es la única opción cuando los niños tienen procedencias lingüísticas diferentes, o si el profesor no habla la lengua materna de los alumnos. Sin embargo, también es cierto que en el aula puede haber cabida para la lengua materna, especialmente con niños muy pequeños: si la usa el profesor, sirve para aportar seguridad en los primeros momentos – por ejemplo cuando el niño comienza su escolarización y a su alrededor todo son cambios–, o para dar instrucciones cuando hacerlo en la L2 supondría emplear demasiado tiempo; si la usan los niños, puede ayudar a saciar sus ansias de comunicación, tan imperiosas para ellos (Reilly y Ward, 1997: 4).

Para evitar la lengua materna el profesor puede utilizar apoyos como los gestos y la mímica, o de aquellas palabras de la L2 que se parecen a otras en la

L1. Roth (1998) propone las siguientes recomendaciones para el caso del inglés como L2:

- *If you use L1 to give a short instruction or to translate a word, 'sandwich' it: in other words, use the English, then L1, then repeat in English. [...]*
- *You are going to need L1, especially at the beginning when setting discipline and class rules or at any time when you would waste too much time explaining an activity in English. But do use the expressions you are going to need to manage the class right from the start. [...]*
- *Use L1 less and less as the school year progresses.*
- *Once you see that a child can use certain expressions more or less correctly, be firm and consistent in getting him to use it. [...]*
- *Children never realize how much they know. Very often, they think they know very little since their parents mistakenly expect them to know very little, because they are so young.*
- *Try to be aware of how often you use L1 in the classroom. It is so easy to fall into the habit of doing so and children quickly learn to just wait for your instructions in it, unwilling to make the effort to understand you in English.*
- *If you feel you are using L1 too much, it may be useful, as a reminder to yourself, to put a sign at the back of the class that says 'Speak in English' (p. 22).*

Con el fin de fomentar el uso de la lengua meta y la participación en actos de comunicación por parte de los alumnos, el profesor puede servirse de estrategias diversas. Especialmente útil resulta el enseñar a los niños pequeños fragmentos y frases hechas de la lengua que aparecen por ejemplo en canciones, rimas, poemas y rutinas del aula, y que ellos usarán y comenzarán a combinar cuando tengan ocasión. Para Moon (2000: 6),

...teaching children chunks may be very helpful in the early stages of language learning to enable them to take part in conversations. They can take over and use for themselves ready-made bits of language so that they can join in. By joining in, they get more exposure to input for language learning and more practice.

En resumen, la decisión de iniciar al niño en una segunda lengua debe ser muy sopesada, por lo cual suscribimos esta juiciosa opinión:

Quizá una de las recomendaciones más sensatas sea que la introducción de lenguas extranjeras en la escuela se debería iniciar tan pronto como las condiciones materiales, sociales y educativas sean tales que favorezcan la posibilidad de una experiencia de aprendizaje positiva (Roca y Manchón, 2006: 73).

Estas condiciones incluyen establecer objetivos realistas, conseguir el apoyo de la comunidad escolar, aplicar metodologías efectivas y adecuadas a la edad de los alumnos y concebir el proyecto a largo plazo.

En la enseñanza de una L2 a niños, la metodología de trabajo debe tener en cuenta los factores recientemente presentados, así como las características del niño de estas edades descritas en el apartado 4.a. En las próximas secciones desarrollaremos las particularidades de dicha metodología, agrupándola de la manera que se detalla a continuación:

- El juego y el factor lúdico del aprendizaje
- El mundo de la imaginación, la fantasía y la literatura
- El desarrollo de la lectoescritura
- La música y el ritmo en el aula de segundas lenguas
- La organización de la clase y las rutinas
- La evaluación de los progresos del niño

El juego y el factor lúdico del aprendizaje

Para que el niño aprenda una L2, se tienen que presentar oportunidades para practicar la lengua de manera consciente e inconsciente. En palabras de Rodríguez y Varela (2004: 170),

...conscious and direct learning as well as indirect acquisition help the child make the new language his or her own. Experience indicates that everyone uses part of both systems. Whether one is used more than the other depends on a combination of intellectual development, temper and circumstances. In practice, all of these play an important role. Direct and conscious learning seems to encourage an elaborated accuracy of language, while acquisition stimulates a spontaneous and more fluent use.

Lo ideal sería que se desarrollaran, por tanto, ambos sistemas. Sin embargo, tal y como puntualizan estas autoras,

...the problem lies in the fact that children's abilities to consciously learn the grammatical forms and structures still have not been developed in Preschool and Early Childhood Education. On the other hand, all children have an innate instinct for language acquisition.

A estos niveles parece más fácil, pues, presentar oportunidades para el aprendizaje indirecto.

Los juegos, lejos de constituir simples actividades lúdicas, son un buen ejemplo de cómo se puede fomentar el aprendizaje indirecto: mientras la mente del niño está enfocada hacia la participación en la dinámica del juego, éste proporciona una oportunidad eficaz para el empleo y asimilación real del lenguaje. Durante su desarrollo, el niño no está intentando aprender frases conscientemente, pues centra sus esfuerzos en acertar; sin embargo, este tipo de actividad le sirve para asimilar y/o afianzar palabras y expresiones que desconocía o no había interiorizado bien antes de hacerla.

Según Rixon (1991), a través de una actividad lúdica como el juego, el niño asimila inglés como segunda lengua de cuatro maneras:

- Puede aprender palabras o expresiones de memoria como parte de la actividad. Por ejemplo, en el juego *"What's the time, Mr Wolf?"*, los niños juegan a ser ovejas que deben hacer esa pregunta aprendida de memoria al "lobo" –papel desempeñado por el maestro o por uno de ellos–; éste responde *"It's three o'clock"* o similar, hasta que dice *"It's dinner time"* y se lanza a cazar a las ovejas, que deben evitar ser cazadas.
- Puede aprender el lenguaje mediante su uso creativo en la actividad, como por ejemplo en un juego de encontrar las diferencias entre dos dibujos, donde se practican estructuras del tipo de *"I can see a..."* o *"Have you got a...?"*.
- Puede asimilar lenguaje a través de su implicación conceptual en actividades de resolución de problemas tales como un dominó de imágenes en el que relacionar seres y objetos, no por ser iguales sino por tener características coincidentes, como por ejemplo que ambos sean plantas o que vivan en el agua, lo cual requiere una capacidad de razonamiento lateral y lógico.
- Puede hacer un análisis informal e inconsciente del lenguaje durante la resolución de actividades como, por ejemplo, una sopa de letras en las que todas las palabras se deletrean de acuerdo con un patrón o pertenecen a una misma categoría gramatical.

En general, los juegos suponen uno de los grandes recursos del aula de lenguas, especialmente con niños. En palabras de Khan (1991: 142),

...children play and children want to play. Children learn through playing. In playing together, children interact and in interacting they develop language skills. Games provide contexts for play, reasons for playing and routines for playing.

Al niño el contexto del juego le resulta muy familiar, lo cual le hace sentirse cómodo. Un juego bien gestionado se adapta a la personalidad de cada niño, desde los más introvertidos y reservados hasta los más abiertos y espontáneos:

Los juegos son una oportunidad excelente para impulsar la autoestima de los niños que empiezan a perder confianza. Los niños más tímidos realmente pueden disfrutar de la responsabilidad de llevar el control de la puntuación o de tener algún otro papel significativo dentro de la actividad. Igualmente, algunos niños pueden no querer ser protagonistas, prefiriendo participar de una manera más desapercibida (Stephenson y otros, 2003: 148).

Además, jugar en sí es motivante, ya que se trata de una actividad relativamente libre en la que la diversión desempeña un papel principal. Como veíamos en líneas anteriores, el niño pequeño suele encontrar una motivación intrínseca en las actividades lúdicas que forman parte de la dinámica de la lección, y no tanto en el placer de aprender en sí. En el aula de lenguas, los juegos aumentan el grado de motivación proporcionando un incentivo plausible para el uso de la lengua meta: es de preveer que un incremento en la motivación conlleve una mayor atención y participación, lo cual contribuye en definitiva al aprendizaje.

Otras características del juego son:

- Fomenta la cooperación y ayuda a establecer y afianzar relaciones sociales, por lo que resulta especialmente útil en el caso del trabajo con niños más pequeños.
- Desarrolla la creatividad lingüística porque el deseo intrínseco de comunicarse empuja al niño a buscar nuevas maneras de explicarse y de crear lenguaje de una forma activa.
- La competitividad y el reto asociados a ciertos juegos pueden también impulsar al niño a mejorar su manejo de la lengua meta.

En definitiva, los juegos desarrollan la creatividad y la imaginación en general, las capacidades de imitación y atención, las habilidades físicas y

verbales, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones sociales de la clase, sean más fáciles.

Desde un punto de vista metodológico, cabe resaltar que mediante el juego se pueden introducir en el aula una amplia variedad de actividades que habitualmente tienen lugar en contextos reales y significativos de uso de la lengua, lo cual debería conducir al desarrollo de la competencia comunicativa. Dichas actividades fomentan la fluidez en el uso oral de la lengua, al mismo tiempo que se prestan fácilmente a la integración de las distintas destrezas comunicativas.

Los psicólogos están de acuerdo en considerar que el juego es indispensable para el adecuado desarrollo intelectual, social y moral del niño. A partir de esta idea básica, se han desarrollado diversas teorías sobre el juego en la infancia, como la Teoría del Descanso o de la Terapia del Restablecimiento de Moritz Lazarus (1883) –según la cual el juego permite al niño recuperar la energía empleada en otras actividades–, y la Teoría de Anticipación Funcional o del Ejercicio Preparatorio desarrollada por el filósofo Karl Groos (1902; ambos en Gutiérrez Delgado, 2004: 160ff.), que postula que el juego prepara al niño para las actividades que tendrá que llevar a cabo durante su vida adulta: el juego está ligado al crecimiento, y es necesario para la formación psicofisiológica del individuo.

El juego es una constante vital en la maduración del ser humano, necesaria para su desarrollo armónico e integral. Acompaña al niño en su crecimiento biológico, psicológico, emocional y espiritual, y es el canal de las manifestaciones creativas y culturales de la infancia. Supone un medio de aprendizaje espontáneo y de ejercitación de hábitos intelectuales, físicos, sociales y morales. La acción de jugar es, en definitiva, universal y heterogénea, tan ambivalente como necesaria.

El mundo de la imaginación, la fantasía y la literatura

Uno de los rasgos más distintivos del universo infantil es la relevancia que tienen en él la imaginación y la fantasía: al niño le entusiasma usar su

imaginación y tiene una gran capacidad para ello. En la clase de L2, resulta muy ventajoso reconocer la importancia de esta capacidad fundamental:

Si se acepta el papel de la fantasía en la vida infantil se admite que proporciona otro fuerte estímulo para el empleo del lenguaje real. También es necesario aprovechar esta base en la clase de idiomas. Hay que estimular la imaginación creativa del niño de manera que quiera utilizar el idioma para compartir sus ideas. Por ejemplo, podría dibujar y describir al monstruo que vive en cierta madriguera. Sin duda querrá contar a sus amigos algo sobre el monstruo que ha dibujado. Al niño le gusta hablar. ¿Qué come? ¿Cómo es? ¿Cuántos años tiene? (Halliwell, 1993: 7).

Para estimular la imaginación del niño, la literatura infantil es posiblemente la herramienta más útil de que dispone el maestro fundamentalmente por dos motivos: se adapta a la psicología del niño en cuanto que la realidad del relato coincide a menudo con su propia realidad interna, y facilita el desarrollo de sus capacidades cognitivas porque le ayuda a interpretar la realidad, a comprender su entorno y, en definitiva, a construir su propia ficción.

Existe cierta controversia sobre qué se puede considerar "literatura infantil". En general, el término incluye tanto aquellos textos seleccionados y leídos por los propios niños, como aquellos que las figuras de autoridad en la materia –maestros, padres, editoriales, bibliotecas, etc.– consideran "apropiados para niños". Un buen número de publicaciones en principio pensadas para adultos son comúnmente leídas por los más jóvenes, como *Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain. Lo contrario ocurre con frecuencia también: obras de ficción originariamente escritas o lanzadas para niños han recibido el reconocimiento de libros para adultos; la trilogía *His dark Materials* (1995-2000) de Philip Pullman, por ejemplo, ha cosechado premios que típicamente se conceden a novelas para adultos.

En el aula de L2, la literatura es beneficiosa porque: (1) llegar a entenderla es motivador para el alumno; (2) permite el acceso a contextos socio-culturales donde se habla la lengua; (3) al presentar la lengua de forma llamativa facilita su adquisición; (4) expande la conciencia metalingüística del alumno porque refleja formas no habituales de la lengua, especialmente la poesía; (5) desarrolla las estrategias interpretativas; y (6) ayuda a la educación integral del individuo, por ejemplo a través de su desarrollo emocional (Lazar, 1993: 15ff.).

Concretamente en Educación Primaria, la literatura en general y el cuentacuentos en particular ofrecen las siguientes ventajas para los niños:

- Al contar un cuento, el foco principal de atención es la actividad en sí, no la lengua, lo cual permite que el proceso de aprendizaje tenga lugar de forma más natural.
- Una historia es algo completo que llevarse a casa y recordar.
- Al compartir una historia, la relación entre los niños entre sí y entre los niños y el profesor puede mejorar.
- Escuchar una historia es una actividad real, que también tiene lugar en el mundo de fuera de la clase.
- Una historia bien escogida ofrece una rica experiencia lingüística.
- Es habitual que las historias incluyan estructuras repetitivas y grupos léxicos definidos, por lo que facilitan el trabajo eficaz con la lengua.

Esta lista de ventajas y utilidades se podría continuar con facilidad. Ellis y Brewster (2002) manifiestan, por ejemplo, lo siguiente:

Children enjoy listening to stories in their mother tongue and are familiar with narrative conventions. For example, as soon as they hear the formula Once upon a time... they can make predictions about what to expect next. For this reason, storybooks can provide an ideal introduction to the foreign language as they present language in a familiar and memorable context (p. 1).

Para su empleo en el aula de lenguas con niños pequeños, los cuentos deben cumplir una serie de requisitos como por ejemplo que el contexto sea conocido y predecible para aquellos, y compartido con el adulto que les cuenta la historia. Por eso, Artigal (1990) sugiere que la dramatización de historias en la etapa de Educación Infantil se base en dos planteamientos: (1) un empleo de la L2 por parte del adulto y el niño tal que permita vivir el relato; y (2) la noción de *territorio compartido* o espacio mental internamente pautado y reconocido por los participantes en el que tienen lugar los primeros usos de la L2.

Los cuentos tradicionales como los cuentos de hadas y las fábulas podrían considerarse apropiados para el aula con niños según en qué casos. Estos cuentos normalmente pertenecen a la tradición oral y se han transmitido de una generación a otra, por lo que su trayectoria a través de la historia es difícil de determinar, pero sí sabemos que, aunque sus versiones modernas tienen normalmente un final feliz, esto no siempre ha sido así. En realidad, las tramas

de los cuentos tradicionales están sembradas de conflictos, estereotipos y temas en la actualidad controvertidos.

Algunos maestros los encuentran problemáticos porque, en verdad, a menudo lo primero que ocurre en ellos es que desaparece la influencia adulta, dejando al personaje principal solo ante los peligros (véase por ejemplo *Blancanieves* o *Hansel y Gretel*). Otros docentes, no obstante, consideran que esta ausencia es necesaria y educativa; al fin y al cabo, en muchos los casos, estas historias tratan de la transición del personaje hacia la edad adulta.

Una vez determinada la adecuación de un cuento o relato, el maestro puede optar si es necesario por adaptarlo a las necesidades e intereses, nivel de madurez y nivel de competencia en la L2 de sus alumnos. Puede por ejemplo situar al protagonista de *El flautista de Hamelín* en una gran ciudad como Roma con el encargo de llevarse el tráfico en vez de las ratas (Rodari, 1991: 79), o convertir Caperucita Roja en una tira cómica de texto sencillo para aprendices muy jóvenes (Wright, 1995: 99ff.).

Si no encuentra una historia que se adecue a las condiciones de su situación educativa, el maestro también tiene por supuesto la opción de inventar una. En este sentido, es perfectamente posible involucrar a los niños en el proceso, incluso si no tienen un nivel alto de competencia en la L2; siempre y cuando el maestro fomente la participación y la fluidez por encima de la corrección, los alumnos principiantes son capaces de inventar una historia simple pero estructurada: con un comienzo, un problema, una emoción, un acción y un final. Morgan y Rinvolucrí (1991), Rodari (1991) y Wright (1997) desarrollan las posibilidades de la creación literaria de formas muy interesantes. Este último autor plantea seis grupos de técnicas para crear historias: contar el cuento de nuevo, continuarlo, tomar una secuencia de datos como punto de partida, tomar una serie de datos mezclados o un solo dato y partir de un objeto, como por ejemplo una caja de ropa vieja.

En cualquier caso, para contar un cuento el maestro debería conocerlo al detalle y asimilarlo como si se tratara de una experiencia personal. Durante la narración, ha de crear un ambiente propicio para captar la atención del niño, por ejemplo con técnicas de la tradición oral: fórmulas mágicas, rimas, frases hechas para empezar o terminar, etc. Puede hacer el cuento comprensible dominando los recursos expresivos del juego dramático –expresión lingüística,

corporal, plástica y rítmico musical– y los elementos fundamentales de la narración –personajes, conflicto, espacio y tiempo, argumento, etc.

Bien gestionada de acuerdo con estos y otros criterios similares, la literatura infantil supone ciertamente uno de los grandes recursos en el aula de segundas lenguas. Se trata de un material auténtico y genuino, significativo y predecible, particularmente adecuado para la enseñanza del idioma por ciertas características que comparten sus respectivos destinatarios:

Authors of children's literature face a challenge that, while not identical, is quite similar to the one facing [foreign language] material writers: their possibilities of conveying meaning are inhibited by their readers' incomplete control over the written code and relatively limited vocabulary (Newman y Pujol, 1996: 9).

Por eso, la literatura infantil consigue un doble objetivo: resulta asequible para el aprendiz de lenguas al mismo tiempo que conserva su autenticidad. Como resaltan Newman y Pujol, "*children's literature serves as a living breathing counterexample to the notion that linguistically simple texts must be inauthentic*" (p. 10).

El desarrollo de la lectoescritura

Durante los años 1980 se observó un aumento en el interés por la manera en que los niños aprendían a leer y a escribir en su lengua materna, pasando de una concepción de la iniciación a la lectoescritura como la simple formación de habilidades de reconocimiento y análisis de palabras a fundamentar el proceso en conceptos más complejos y amplios como el lector, el autor y el contexto.

Cabe destacar de entonces las aportaciones de Ferreiro y Teberosky (1983), que cuestionan los tópicos de que leer es sólo descodificar y que aprender a escribir consiste básicamente en copiar de un modelo. Estas autoras consideran que los niños, lejos de ignorar la letra impresa hasta que se inician en el proceso de lectoescritura, intentan darle un sentido:

It is absurd to imagine that four-to-five-year-old children growing up in an urban environment that displays print everywhere (on toys, on billboards and road signs, on their clothes, on TV) do not develop any ideas about this cultural object until they find themselves sitting in front of a teacher (p. 12).

El niño que aún no lee se puede sentir motivado positivamente hacia aprender a leer y escribir si percibe que se le anima, se le toma en serio cuando intenta leer o escribir y ve al adulto participando en –y disfrutando de– actividades de lectoescritura con un objetivo real y significativo (Hall, 1987; 1989). En esta línea, Wells (1985) destaca en su estudio longitudinal sobre el desarrollo del lenguaje infantil que, de todos los factores conducentes a la consecución de la lectoescritura, el más influyente resulta ser el grado de conocimiento que tiene el niño acerca de las convenciones sobre la lectura antes de comenzar su escolarización, las cuales están directamente relacionadas con los hábitos de lectura de sus padres o cuidadores y con la frecuencia con que le leen cuentos en casa.

Sin embargo, la mera exposición al texto escrito no lo es todo. Así, otros autores advierten sobre el riesgo de considerar que los niños aprenden a leer y escribir de manera natural casi únicamente mediante la exposición al texto escrito (Oakhill y Garnham, 1988; Peters, 1985; Tizard y otros, 1988).

En definitiva, la literatura sobre la materia pone de relevancia que leer implica mucho más que saber qué ocurre a continuación en un cuento o contestar satisfactoriamente a preguntas de comprensión lectora sobre un texto. En palabras de Vale y Feunteun (1998: 87),

...con respecto [al desarrollo de la identidad del niño como lector], conviene tomar en seria consideración las siguientes afirmaciones sobre la lectura:

- *La lectura es una búsqueda de significado que requiere que los niños sean partícipes activos en la construcción de tal significado.*
- *Los lectores aprenden a leer **leyendo**. [...]*
- *Tanto la lectura individual como la compartida son vitales para que el niño se convierta en un buen lector.*
- *Los niños necesitan estar en contacto con una gran variedad de textos escritos.*

El éxito en el desarrollo de la lectoescritura depende de factores varios. Según Clay (1979), las áreas de atención prioritaria en la etapa de Infantil para conseguir lectores competentes son: (a) la habilidad del niño para controlar su

comportamiento, (b) su nivel de desarrollo del lenguaje, (c) sus habilidades auditivas de discriminación, (d) su percepción visual de las palabras y (e) su sentido de seguridad y autoestima. Posteriormente, a partir de la adquisición de las habilidades básicas de lectoescritura, el éxito tendría que ver con evolucionar hacia la lectura crítica, la lectura extensiva y voluntaria de literatura, y la mejora de las estrategias de comprensión lectora. En la escritura, el desarrollo posterior pasa por aumentar la capacidad para escribir con mayor sofisticación y mayor grado de control, para un abanico de público cada vez más amplio y con múltiples objetivos.

Respecto a las segundas lenguas, la edad en que el niño comienza el aprendizaje de la L2 y el nivel de competencia que ha conseguido en lectoescritura en su propia lengua influye de manera determinante en cómo y cuándo se debe comenzar el trabajo con las destrezas escritas en la segunda lengua. Una iniciación tardía a la lectura y escritura en la segunda lengua posibilita que las bases de las habilidades de la primera lengua se establezcan firmemente. En este sentido, Broughton y otros (1978) afirman sobre el inglés como segunda lengua que *"ideally a child should not be taught to read and write English before he is literate in his mother tongue, and the basic concepts of his first language are normally useful stepping stones to those of another"* (p. 168).

En esta misma línea, Cameron (2001: 138) subraya la importancia de que las destrezas orales estén bien establecidas antes de comenzar a leer por lo que, si el docente inicia al niño en la lectura y escritura de la L2 antes de los seis años, debería hacerlo de manera muy básica, como por ejemplo colocando textos en la L2 alrededor del aula o leyendo palabras y frases sencillas referidas al entorno. El niño pequeño todavía no domina las habilidades motrices finas que se necesitan para formar y unir letras, tiene una memoria y una capacidad de atención limitadas, y está aún aprendiendo cómo funciona el texto escrito. Para un niño de tres años no resulta obvio que la letra impresa representa palabras; ni siquiera *entiende* el concepto de palabra. Por eso llega a pensar que un libro no se puede leer si no tiene ilustraciones, o que cada palabra representa un objeto de manera que si le pedimos que "escriba" la palabra "gato", hará un pequeño garabato con aspecto de palabra y si a continuación le

pedimos que escriba "tres gatos", tenderá a hacer tres garabatos, no dos (Olson, 1997: 11).

Más adelante, cuando el niño tiene ya entre seis y nueve años, se le puede iniciar a la lectura en la L2 haciendo uso de alguno de los métodos con que se enseña a leer en primeras lenguas como por ejemplo (Scott e Ytreberg, 1990: 49ff.):

- *Phonics*: este enfoque está basado en letras y sonidos. Se enseña al niño las letras del alfabeto y su combinación según cómo se pronuncian. Es aconsejable para enseñar a leer en el alfabeto grecolatino, pero no cuando el niño está aprendiendo también a leer en su primera lengua con este sistema.
- *Look and say* (o su variante *Look and do*): se enseña a leer a partir de tarjetas con palabras y frases, normalmente comenzando por palabras cotidianas que al niño le resultan familiares. El profesor enseña las tarjetas y señala los objetos correspondientes mientras lee, haciendo esto varias veces con cada palabra.
- *Whole sentence reading*: el profesor enseña a reconocer frases y oraciones completas que tienen sentido en sí mismas, a menudo sacadas de un cuento que el niño ya conoce bien. Al principio el profesor lee despacio, señalando cada palabra, y en una segunda lectura, va elicitando del niño más y más palabras hasta que el niño lee el cuento por sí solo.
- *Language experience approach*: aquí se parte de las experiencias del propio niño, puesto que se le pide que lea frases y oraciones que él mismo ha dicho y que tienen significado para él. Para tener algo sobre lo que hablar, el profesor puede proporcionar a los alumnos un tema, como por ejemplo "mi habitación", o darles una foto.

En cualquier caso, la lectura en segundas lenguas es también un proceso dinámico en el que el lector interactúa con el texto a diferentes niveles (Hedge, 2000: 188). Leer consiste tanto en descodificar el texto escrito –por ejemplo pronunciando correctamente la palabra en alto siguiendo el modelo del profesor– como en entender su contenido –cuando el alumno lee oraciones o frases y las comprende al mismo tiempo, normalmente en silencio (House, 1997: 24). Es normal que al niño le lleve un tiempo simultanear estas dos

habilidades, y el profesor de Primaria tendrá muchas veces que adaptar las actividades de lectoescritura a los progresos individuales que haga cada niño.

Una manera eficaz de ayudar a la comprensión, incitar a la lectura y motivar a la lectoescritura en la L2 es apoyar la lectura de textos con la imagen:

Los niños crecen con la expectativa de que el mundo en que vivirán será un mundo de imágenes. Están acostumbrados a recibir apoyo visual constante en todo lo que concierne a la comunicación. No es una coincidencia que los cuentos más conocidos estén tan bellamente ilustrados. Sin duda, una parte del proceso del aprendizaje de la lectura implica la utilización de estas pistas visuales como apoyo del texto escrito (Vale y Feunteun, 1998: 110).

En un sentido restringido, imágenes son las ilustraciones de los libros que se manejan en clase, que no siempre reflejan claramente lo que dice el texto, por lo que el docente debe ser especialmente cuidadoso en su selección: “*The illustrations in a book for young children matter almost as much as the words themselves*” (Scott e Ytreberg, 1990: 53). Entendiendo “imagen” en un sentido amplio, los materiales visuales de los que se puede servir el profesor en el aula son muy variados: la pizarra, los materiales expuestos en clase, dibujos, tarjetas y objetos reales, el material audio-visual, e incluso el propio profesor y los niños.

La organización textual de los cuentos, historias y poemas es posiblemente más familiar para el niño que la de otros tipos de texto no cronológicos y por tanto, en su camino hacia la lectoescritura, el niño puede beneficiarse más de la lectura de estos textos y de que le sean resaltados sus rasgos distintivos.

Además, se puede fomentar el interés por la lectura creando un ambiente literario en el entorno, por ejemplo etiquetando los objetos del aula, decorando con pósters y carteles que combinen ilustración y texto escrito, instalando un pequeño buzón para dejar en él mensajes sencillos, incorporando pequeños textos escritos a las rutinas o acontecimientos de la clase –tales como los cumpleaños– (estas sugerencias, en Cameron, 2001: 140), montando una biblioteca de aula en un apartado, organizando una excursión a la biblioteca local o leyendo cuentos regularmente a los niños (en Gómez Parra, 2003: 148).

Concretamente para niños de hasta siete años, Cameron (2001: 139) propone la siguiente lista de objetivos a conseguir para sentar las bases del

aprendizaje posterior, la mayoría de los cuales se pueden conseguir de manera informal más que a través de la enseñanza directa:

El texto

- Disfrutar de que les lean historias y de hojear libros.
- Aprender que se escribe en líneas y en páginas, de izquierda a derecha, con espacios entre las palabras, en mayúsculas o minúsculas.
- Participar en actos y acontecimientos relacionados con la lectura en la escuela o fuera de ella.

La oración

- Copiar oraciones cortas que tienen un significado personal y leerlas en alto.

Las palabras

- Ser capaz de leer un grupo básico de palabras.
- Empezar a reconocer palabras y letras en los libros.

Morfemas y sílabas

- Escuchar rimas, *chants* y canciones y aprendérselos de memoria.

Letras y sonidos

- Aprender el nombre, la forma y el sonido de algunas consonantes iniciales.
- Aprender el abecedario.

En estas líneas hemos apuntado las dificultades que puede tener que afrontar el maestro de segundas lenguas de niños pequeños en relación con el desarrollo de la lectoescritura: los niños pueden aún estar en proceso de dominar habilidades cognitivas y motrices básicas en su lengua materna y esto interfiere previsiblemente en el desarrollo de su competencia en la L2, y condiciona la planificación de la docencia. Como se ha visto, la creación de un entorno favorable a la lectura, el apoyo de imágenes y materiales visuales, especialmente accesibles gracias a las nuevas tecnologías, así como la adecuada selección de objetivos, contenidos y actividades facilitaría enormemente el camino.

La música y el ritmo en el aula de segundas lenguas

Se pueden aducir multitud de razones por las que la música se considera altamente recomendable para el aprendizaje de segundas lenguas: por ejemplo, las canciones ayudan a reforzar las destrezas de comprensión oral, a ampliar el vocabulario, a mejorar la pronunciación a todos los niveles –de sonidos aislados y en el discurso, de los rasgos suprasegmentales: acento, ritmo y entonación. Además, las actividades y tareas que los alumnos llevan a cabo junto con una canción dada pueden a su vez contribuir al desarrollo de otras destrezas comunicativas de forma integrada así como a su conocimiento de las estructuras de la lengua.

Las canciones tradicionales, usadas con frecuencia en el aula de segundas lenguas, suponen un ejemplo de lenguaje auténtico. Además, cantar es una actividad auténtica que muchas personas realizan en su tiempo libre, así que la música ayuda a crear un contexto genuinamente comunicativo. De hecho, en contextos de adquisición de lenguas extranjeras, cantar las canciones aprendidas en la L2 quizás representa una de las pocas oportunidades que tiene el alumno de usar la lengua fuera del aula, lo cual representa una actividad de refuerzo oral (Ward, 1985: 190).

En el caso de la enseñanza de segundas lenguas a niños, la gran variedad de temas que presentan las canciones, la diversión que experimentan los niños al cantarlas o recitarlas, las innumerables actividades que se pueden realizar en torno a ellas, la riqueza de estructuras y vocabulario que presentan, así como los conocimientos culturales que transmiten, hacen que cantar sea una de los recursos más eficaces que tiene el maestro a su disposición.

Algunas ventajas del uso de canciones, rimas y *chants* en el aula de idiomas con niños son (Stephenson y otros, 2003: 157):

- Al igual que en su lengua materna, la música en la L2 ejerce un impacto profundo y duradero.
- A menudo las canciones se acompañan del lenguaje corporal, lo que refuerza su significado.
- Escuchar y cantar canciones contribuye a crear un ambiente distendido y tiende a cohesionar afectivamente al grupo.

- Las canciones y rimas ayudan a desarrollar la inteligencia musical del niño y diferentes estilos de aprendizaje como el kinésico y el auditivo.
- Las canciones y rimas revelan aspectos culturales de las sociedades en las que se habla la L2.
- Se adaptan fácilmente a distintos objetivos lingüísticos.
- Se pueden usar en cualquier momento de la clase, incluso para acompañar como música de fondo.

A estas ventajas se pueden añadir las siguientes (Brewster y otros, 2002: 162):

- La música ayuda a desarrollar actitudes positivas acerca de la L2.
- Cantar en grupo puede dar seguridad a los niños más inhibidos.
- Aprender una canción de memoria en la L2 puede contribuir a reforzar la autoestima del niño, que tiene la sensación de haber alcanzado un logro.
- El trabajo con canciones ayuda a desarrollar la concentración, la memoria y la coordinación.
- La repetición que se encuentra habitualmente en las canciones permite al niño predecir y consolidar lo aprendido.
- Las canciones ayudan a variar el ritmo y el ambiente de la clase.

Existe una amplia variedad de canciones que pueden resultar de utilidad en la clase de idiomas con niños pequeños, las cuales pueden clasificarse de la siguiente manera: (1) canciones tradicionales populares concebidas inicialmente para los niños cuya lengua materna es la lengua de la canción; (2) canciones modernas infantiles o de la música ligera; y (3) canciones compuestas o adaptadas para la clase de idiomas para cumplir un objetivo didáctico específico, conocidas como *tailor-made songs* o canciones a medida (Varela, 2003: 257).

Las canciones populares son de muy diversa naturaleza y se pueden agrupar en varias taxonomías. Brewster y otros (2002: 165) dividen las canciones, rimas y *chants* tradicionales en dos categorías: (1) aquellas que son necesarias para la regulación del juego infantil y de las relaciones entre los niños, por ejemplo las rimas que se cantan al saltar a la comba; y (2) aquellas que son "*mere expressions of exuberance*" (p. 165) tales como los trabalenguas. Stephenson y sus colegas (2003: 158ff.) distinguen entre (1)

canciones de acción tradicionales y (2) rimas infantiles o, en inglés, *nursery rhymes*. En realidad, comúnmente llamamos tradicionales a canciones en principio tan dispares como la nana “Duérmete niño” o la canción *drop-a-word* “Mi barba tiene tres pelos”.

Igualmente, en la práctica, es común equiparar el concepto de canción tradicional a *nursery rhyme*. El denominador común de estas *nursery rhymes* es que suelen tener una melodía y un ritmo sencillos y en la mayoría de los casos su contenido refleja aspectos de la vida cotidiana de los niños tales como la familia y el hogar, los animales y la naturaleza, la escuela y las rutinas diarias. Suelen retratar un mundo alegre y tierno, aunque la muerte y la crueldad son elementos de cierta recurrencia en ellas; además, en ocasiones muestran costumbres y actitudes que, en gran parte, han perdido ya vigencia en la sociedad actual.

Aparentemente, la mayoría de estas canciones fueron compuestas en tiempos remotos, en muchos casos como baladas y canciones populares para adultos. El grupo más numeroso de *nursery rhymes* data de los siglos XVI, XVII y –con frecuencia– del XVIII. Debido a su carácter popular y anónimo, sus letras varían ligeramente de una región a otra e incluso de una familia a otra y, aunque los niños de hoy las cantan habitualmente sin conocer los hechos que las inspiraron o sin reparar en ellos, en ocasiones están basadas en acontecimientos históricos –como la canción “London’s burning”, que hace referencia al incendio de Londres de 1666.

El aprendizaje de estas canciones contribuye a ampliar el vocabulario del niño, aunque bien es verdad que, por su antigüedad, cierta parte de su léxico puede resultar obsoleta y difícil de comprender. En cualquier caso, teniendo en cuenta su origen y temática, sirven como vehículo de transmisión del modo de vida y la cultura de las sociedades a las que pertenecen. Algunas de estas canciones ayudan también al desarrollo de habilidades matemáticas rudimentarias como contar y, como los niños suelen cantarlas al mismo tiempo que llevan a cabo acciones, bailes o juegos, ayudan a la coordinación y a la motricidad. Su contenido es muchas veces absurdo y describe escenas inverosímiles y graciosas –como un elefante balanceándose sobre la tela de una araña–, lo cual, lejos de suponer una desventaja, en realidad permite al niño dejar volar su imaginación y fantasía.

En cuanto a su sonoridad, las canciones tradicionales a menudo repiten palabras, frases o versos enteros, resultando de fácil memorización para niños nativos y no nativos y favoreciendo la asimilación de su pronunciación. Los *chants*, poemas con un marcado ritmo y sin melodía, ayudan al niño a comprender y asimilar los patrones rítmicos naturales de la lengua meta (para el inglés, un excelente ejemplo es Graham, 1979).

En contraste con las canciones tradicionales, las canciones modernas compuestas en las últimas décadas se han difundido entre los niños, no tanto a través de la familia y los amigos, sino mediante los medios de comunicación de masas. Tomemos por ejemplo en inglés "A spoonful of sugar" (Richard y Robert Sherman, 1964), originaria de la banda sonora de la película *Mary Poppins*, o la canción pop "Yellow submarine" (Paul McCartney y John Lennon, 1966).

Las canciones actuales tienden a ser más largas y complejas y, en el caso de la canción ligera, se distancian de la temática de las tradicionales para abarcar aspectos de la vida social actual de adolescentes y adultos, y a menudo cuestiones políticas e históricas. Una lección con el último éxito internacional será seguramente muy motivante, pero conviene tener en cuenta que las letras de estas canciones suelen tener una gramática pobre, cierto léxico de baja frecuencia de uso y una jerga complicada. Hay veces en que la pronunciación del cantante es clara, pero en otras, conseguir identificar ciertas palabras es una tarea casi imposible incluso para el oyente nativo. Además, después del trabajo invertido en el diseño o la adaptación de las actividades que la acompañan, la canción puede pasarse de moda rápidamente. El docente debe, pues, compaginar la predilección que los alumnos –sobre todo los más mayores– sienten por este tipo de música y el grado de adecuación de la canción en términos de utilidad pedagógica y lingüística.

Por último, las canciones compuestas específicamente para la clase de idiomas suelen formar parte de las unidades didácticas del libro del alumno, aunque también pueden ser inventadas por el profesor, adaptando una canción ya existente al cambiar la letra o el ritmo, por ejemplo, o si lo estima oportuno, involucrando a los alumnos.

Los autores de las canciones concebidas para la enseñanza de segundas lenguas en Primaria procuran incorporar en ellas

...todas las características positivas de las canciones populares y modernas (temas tomados del mundo del niño, actitudes cuidadas, y ritmo y melodía pegadizos y alegres), evitando aspectos negativos de las mismas (letras ininteligibles, estructuras demasiado difíciles para el nivel del grupo o vocabulario de poca cobertura u obsoleto) (Stephenson y otros, 2003: 166).

Stephenson y sus colegas continúan diciendo que en los primeros años de Primaria, en los que domina la destreza receptiva auditiva, los temas idóneos para estas canciones son aquellos que se centran en el mundo inmediato del niño: la familia, los animales domésticos, el cuerpo, el aula, los colores y los juguetes, por ejemplo.

En el aula de idiomas con niños pequeños, las canciones se seleccionan, clasifican y ponen en práctica de acuerdo con criterios lingüísticos, comunicativos y culturales que vienen determinados por las exigencias del currículo. Sin embargo, no es menos cierto que el tratamiento de la música en el aula involucra otros aspectos igualmente relevantes. La música puede, entre otras cosas, ayudar a un eficaz control de la clase. Se puede emplear para marcar el ritmo de la lección –la transición entre actividades, por ejemplo– o para controlar el estado de ánimo de los alumnos –para mantener bajo el nivel de ruido en una actividad en pequeños grupos.

En la práctica, la manera en que el docente utiliza una canción en el aula debería estar directamente relacionada con su conocimiento de los procesos involucrados en la destreza de la escucha. Una canción que sirva como introducción a una unidad debería facilitar la activación del conocimiento previo del tema a tratar en ésta; al aplicar su conocimiento del contexto y la situación descrita en la canción a la realización de las tareas posteriores, el alumno seguiría un modelo de procesamiento de la información de tipo *top-down*. Por otro lado, si el objetivo del profesor es trabajar un aspecto gramatical específico, preferirá por ejemplo un ejercicio de rellenar huecos con el que reforzar un enfoque de tipo *bottom-up*, según el cual el alumno descodifica los sonidos que escucha de manera lineal, desde las unidades mínimas significativas hacia el texto completo.

Sea cual sea la canción a elegir, se deben seguir una serie de pasos a la hora de presentarla y trabajar con ella en la clase. En la etapa previa a la escucha, debería quedar claro que existe un propósito comunicativo real para escucharla y es necesario que se dé un clima positivo libre de amenazas para

minimizar la ansiedad que podría provocar la escucha en algunos niños. Mientras se realiza la actividad propuesta, el maestro debe asegurarse de que todos los alumnos han entendido lo que se espera de ellos y pedir que le respondan de alguna manera significativa, ya sea individualmente, en pequeños grupos o en parejas. En una etapa posterior, lo adecuado es proporcionar información suplementaria que permita al alumno relacionar la canción con su experiencia personal, con los objetivos iniciales y con las actividades que vendrán a continuación.

Teniendo en cuenta los factores aquí presentados, la adecuada selección y planificación del uso de canciones en el aula de idiomas es seguramente una de las maneras más eficaces de conducir al aprendizaje significativo y memorable de la lengua.

La organización de la clase y las rutinas

En la enseñanza de inglés como L2, las distintas maneras de organizar y gestionar las dinámicas de la clase se suelen englobar bajo la denominación en inglés *classroom management*, que se podría traducir al español como "gestión de la clase". Según Martínez (2003), este concepto se define así: "*By classroom management, we mean the complex set of plans and action that the teacher displays to ensure that learning in the classroom is effective and efficient*" (p. 213). El término, por tanto, abarca una amplia variedad de aspectos: desde la personalidad y comportamiento del profesor hasta la manera en que se disponen las sillas y las mesas en el aula, pasando por las diferentes agrupaciones de los estudiantes, la gestión del tiempo y el espacio, el establecimiento de rutinas y la manera de mantener la disciplina. El análisis y puesta en práctica de todos estos factores debe tener una prioridad común, que es la de promover el aprendizaje básicamente fomentando unas buenas relaciones sociales y un ambiente propicio.

En primer lugar, con el fin de fomentar esas buenas relaciones, el profesor debe ser sensible a la afectividad del niño, es decir, a sus actitudes y sentimientos hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus participantes. No

hay que olvidar que, junto con sus cuidadores, el profesor ejerce una profunda influencia sobre el niño: *"Young children tend to be influenced by their feelings for their teacher, the general learning atmosphere in the classroom, the methods used and by their parents' opinion"* (Moon, 2000: 16).

A medida que el niño crece, los adultos pierden influencia en favor de los amigos, y sus actitudes varían como respuesta a su entorno:

Attitudes do not remain fixed and can be affected both positively or negatively by influences on pupils from outside school, for example from their parents' views, their friends' views. They can be affected by influences from inside the school, for example how their teacher views English and what he/she does to stimulate their interest. Attitudes can also be influenced by the learning process itself and by its outcomes. So if pupils enjoy their English classes and are successful, this may in turn develop positive attitudes and increase motivation (Moon, 2000: 17).

En cualquier circunstancia, el profesor debe ser sensible a la opinión del niño, recogerla y valorarla.

A grandes rasgos, la elección entre las formas de agrupar a los alumnos – en parejas, en gran grupo, en pequeño grupo e individualmente– y entre las posibles maneras de distribuir las sillas y mesas del aula –en filas, en grupos, en herradura, en círculo, en parejas, etc.– dependerá de la tarea que deban ejecutar los niños, y más concretamente, del tipo de patrón de interacción que se derive de dicha tarea: en general el trabajo en gran grupo es útil para presentar elementos del lenguaje y su distribución ideal es aquella en la que todos los niños pueden mirar fácilmente al profesor; el trabajo individual, con los niños preferiblemente colocados de manera que no se distraigan unos a otros, es apropiado por ejemplo para la lectura en silencio.

Por su parte, habitualmente se considera que el trabajo en parejas o en pequeños grupos tiene múltiples ventajas: son actividades cooperativas con un alto porcentaje de tiempo de habla del alumno, que promueven la responsabilidad y la independencia. Facilitan el uso de materiales de auto-acceso y la realización de tareas comunicativas, permiten al alumno interactuar en la L2 al margen de la presión que podría ejercer sobre él la atención de sus compañeros y del profesor, y ayudan al profesor a controlar los progresos de los alumnos de manera discreta. La agrupación en parejas en particular es muy aconsejable porque representa el patrón de interacción más frecuente y natural en la vida real (Martínez, 2003: 221).

No obstante, el trabajo en parejas y en grupo puede resultar de difícil manejo: frecuentemente los maestros inexpertos tardan en organizar los grupos y en explicar las instrucciones de la actividad a realizar. Controlar a todos los grupos o parejas es una tarea complicada mientras que desatender a los alumnos supone correr el riesgo de que usen la lengua materna inapropiadamente. En realidad, si la actividad no se planifica y ejecuta cuidadosamente es probable que se haga mal o que no se haga en absoluto. Además, con niños muy pequeños existen dificultades añadidas: *"Imposing pair or group work on pupils which are not yet ready for it can sometimes have a negative effect, so be aware of this when trying it out for the first time with children under the age of seven"* (Brewster y otros, 2002: 223).

También es cierto que el niño de Educación Infantil y de la primera etapa de Educación Primaria está habituado a sentarse en pequeños grupos para trabajar en clase, aunque sea de manera individual. En este sentido, dar un código de color a cada grupo de mesas ayuda a organizarse, porque permite movilizar a los grupos, rotar de actividad o asignar responsabilidades fácilmente (Roth, 1998: 12).

Dependiendo de factores tales como la distribución de la clase, la actividad que están realizando los niños, la manera en que están agrupados, y el papel que el profesor desempeña en una situación dada –ya sea como presentador de contenidos, como coparticipante en el proceso de aprendizaje, como consejero en la búsqueda de información, y un largo etcétera–, la presencia que tiene profesor en el aula varía enormemente: es de esperar encontrar una gran diferencia de movimiento y gestos entre contar un cuento y vigilar el desarrollo de una prueba de evaluación, por citar dos extremos.

Para presentar elementos de lenguaje, dar instrucciones o dirigir repeticiones corales, el profesor se situará probablemente delante de la clase. Igualmente, se moverá alrededor de las mesas durante el trabajo en parejas o grupos, y se mantendrá al margen en momentos de trabajo con las destrezas de recepción como la escucha o la lectura (Martínez, 2003: 216ff.). Al corregir, sin embargo, podrá elegir entre hacerlo delante de la clase para todos los niños a la vez, moverse entre las parejas o grupos para corregir el trabajo por separado, o mantenerse al margen y dejar a los niños que se corrijan a sí mismos o que corrijan el trabajo de sus compañeros.

Como ya se ha sugerido, en estrecha relación con la agrupación de alumnos y mobiliario se encuentran los patrones de interacción entre los participantes de la clase, el más común de los cuales es el patrón IRF, acrónimo del inglés *initiation-response-feedback*. Habitualmente, es el profesor quien inicia la interacción y el alumno quien responde. Aparte de este modelo, Penny Ur (1996: 228) sugiere un amplio abanico de patrones de interacción: trabajo en grupo, preguntas cerradas por parte del profesor, trabajo individual, respuestas corales, colaboración –donde los alumnos ejecutan en parejas tareas que podrían hacer individualmente–, el patrón en que el alumno inicia y el profesor responde, la interacción de toda la clase, el habla del profesor, el trabajo libre –el alumno elige la actividad y trabaja de forma autónoma– y por último, las preguntas abiertas por parte del profesor.

En la gestión de la clase, un asunto crucial para los maestros es el factor tiempo: es frecuente oírles decir que deben emplear gran parte de su tiempo preparando lecciones y materiales al término del horario escolar, y que mantener a los niños quietos en clase lleva mucho tiempo, por ejemplo. Otras quejas habituales relacionadas con el tiempo son que se tarda mucho en pasar lista, reorganizar las mesas, coger y recoger el material, revisar y consolidar la lengua, evaluar y corregir. Para todas estas actividades Vale y Feunteun (1995: 207ff.) sugieren involucrar a los niños –desde las rutinas diarias hasta la evaluación– y planificar cuidadosamente.

En cuanto a las actividades que se desarrollan dentro de la lección, su selección y secuenciación requieren asimismo una atención especial. Esto implica evaluar su validez y adecuación comunicativa, pero también tener en cuenta si ayudan a calmar o a activar a los niños, o si tal vez los aburren en exceso o los sobreexcitan. Es buena idea considerar el grado de implicación que requieren: una adivinanza involucra mentalmente a los alumnos en gran medida, pero probablemente no mantiene ocupados más que a un alumno y al profesor. Por el contrario, una actividad de copiar tiene a todos los niños ocupados pero no excesivamente involucrados mentalmente (Maclennan, 1987: 196).

Un último aspecto a resaltar sobre las actividades es el siguiente: considerando que el porcentaje de niños que pueden no seguir una actividad apropiadamente está entre el 15 y el 20% de la clase, bien porque la encuentran demasiado fácil y terminan pronto o porque la encuentran

demasiado difícil y desisten antes de comenzar, una planificación adecuada debe tener en cuenta estos dos grupos de alumnos y proporcionarles alternativas tales como rincones de trabajo individual y actividades complementarias para los primeros, o adaptaciones de la actividad para los segundos.

Como ya se ha dicho, el establecimiento de rutinas en la clase forma parte de lo que habitualmente se considera la gestión del aula. Las rutinas son procedimientos periódicos o recurrentes tales como pasar lista al principio de la clase, usar el aseo o recoger al término de una actividad, de gran importancia, especialmente con niños pequeños:

It is important with young children to have a class routine. Young children have no sense of formal time, so saying '20 minutes' means nothing to them, but a routine helps them to know what to expect and do and starts giving them a notion of time passing (Roth, 1998: 14).

Las rutinas son de mucha ayuda para el profesor porque aportan consistencia y estructuración a la actividad diaria, lo cual, en definitiva, permite implementar la planificación de aula. Además, ahorran mucho tiempo de organización. A los niños, por su parte, les puede llevar un tiempo acostumbrarse a ellas, pero una vez que las rutinas están establecidas y los niños saben qué esperar de la lección, aquellas les ayudan a sentirse seguros.

Por todo ello es aconsejable usar rutinas con frecuencia: para comenzar la lección o la tarea, para recoger al final o para hacer una fila, dejar la clase y moverse por los pasillos, para pasar de una actividad a otra, para conseguir el silencio y la atención de los niños, etc. Por ejemplo, al empezar la lección se puede cantar siempre la misma canción o *chant*, hacer preguntas sobre los días de la semana, el tiempo atmosférico y los cumpleaños. Además se pueden establecer funciones rotatorias de manera que los niños sean responsables durante un tiempo de tareas tales como ayudante del profesor o bibliotecario.

Las rutinas, así como una adecuada gestión de los elementos más arriba presentados, ayudan a mantener la disciplina, aunque en realidad la experiencia de numerosos maestros demuestra que no existe una regla de oro para conseguir el control de la clase, que peligrará más o menos según el momento del día, la personalidad de los niños y el estilo del profesor entre otros muchos factores. La mayoría de los profesores tienen sus propias formas

de mantener el orden, normalmente desarrolladas a lo largo de un largo proceso de ensayo-error.

Sin embargo, ciertas técnicas son siempre fiables. Por ejemplo, es mejor alabar el buen comportamiento que criticar el malo, aunque también es verdad que la alabanza constante hace que ésta misma pierda su valor, así que el profesor debe encontrar un precario equilibrio para administrar alabanzas en pequeñas dosis.

Una adecuada combinación de los aspectos aquí presentados debería conducir al aprendizaje eficaz. Si se agrupan los alumnos de manera correcta para que surja la interacción de forma natural; si se organizan bien el tiempo y el espacio para promover dicha interacción; si el entorno se encuentra libre de amenazas para el niño y se da el necesario respeto entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; si el profesor contempla las habilidades y necesidades de cada niño a su cargo, es muy posible que la comunicación surja espontáneamente.

La evaluación de los progresos del niño

Es difícil pero necesario evaluar el progreso que están haciendo los niños en la L2, por motivos varios: la evaluación puede obedecer a requerimientos externos, o puede ser parte de la evaluación del propio proceso de enseñanza que el maestro lleva a cabo por voluntad propia pero una evaluación exhaustiva proporciona multitud de datos de suma importancia para todos los participantes en el proceso educativo. Sin embargo, parece ser que la evaluación que se realiza en el aula de lenguas con niños es casi siempre parcial: apenas se centra en su motivación y actitudes (Rea-Dickens y Rixon, 2000).

A este respecto, Melanie Williams (2000) plantea tres preguntas muy pertinentes, que resumen la complicada cuestión de la evaluación en el aula de niños pequeños: en el caso del joven aprendiz de segundas lenguas, ¿se deben o se pueden evaluar todos los objetivos de aprendizaje? ¿Cuáles son los métodos más válidos para evaluar dichos objetivos? Y por último, ¿qué tipo de evaluación encaja con las diferentes etapas del desarrollo del niño?

En su opinión, la respuesta a la primera pregunta es sí, incluso en el caso de la evaluación de contenidos actitudinales y procedimentales, aparentemente más complicados de evaluar. Es más, parece que los contenidos procedimentales deben recibir incluso una especial atención: *"In Primary Education evaluation is centred on procedures, while the attitudes are the generating component of a positive and favourable disposition towards learning foreign languages and the concepts are the means"* (Rodríguez y Valencia, 2003: 96).

La respuesta a las dos siguientes cuestiones de Williams está relacionada con la pertinencia, congruencia y variedad de los métodos y técnicas de evaluación elegidos. En función de la manera de recoger y valorar los resultados obtenidos, dichas técnicas y procedimientos específicos se asocian con los diversos tipos de evaluación (Brewster y otros, 2002: 246), los cuales veremos brevemente a continuación: en primer lugar, la evaluación puede ser inicial, formativa o sumativa, según se emplee para averiguar los conocimientos previos y actitudes del alumno, para obtener información sobre cómo progresa su aprendizaje, o para medir el grado de consecución de los objetivos propuestos respectivamente (Pinar, 2006: 122).

Además de esta popular distinción entre evaluación inicial, formativa y sumativa, el MEQR propone otros criterios de clasificación en un exhaustivo listado de tipos de evaluación (Consejo de Europa, 2002: 183ff.):

- Evaluación de aprovechamiento y evaluación del dominio, relacionadas con el grado de consecución de los objetivos específicos y con su aplicación en el mundo real respectivamente.
- Evaluación en referencia a la norma o a un criterio, según se valore al alumno en relación con los compañeros o no.
- Evaluación del grado de dominio con respecto a un criterio de dos formas: estableciendo un nivel mínimo de competencia o punto de corte, o situando los resultados en un continuo que cubre todos los niveles de capacidad.
- Evaluación continua o en un momento concreto, generalmente al comienzo o al final del curso.

- Evaluación directa, que tiene lugar al mismo tiempo que el alumno realiza la prueba, o indirecta, que se realiza con posterioridad a la recogida de los datos a evaluar.
- Evaluación de la actuación o de los conocimientos del alumno.
- Evaluación subjetiva u objetiva, prueba indirecta en que los ítems tienen una única respuesta correcta.
- Evaluación valorada mediante una lista de control o mediante una escala.
- Evaluación en función de las impresiones del examinador o guiada por unos criterios específicos, lo cual es en principio más deseable porque reduce el grado de subjetividad.
- Evaluación global o analítica, en la que se analizan los aspectos evaluados separadamente.
- Evaluación en serie de tareas aisladas o evaluación por categorías de una única tarea.
- Evaluación realizada por terceros y autoevaluación.

Es común pero erróneo considerar el concepto general de "evaluación" y el de "evaluación formal" como sinónimos:

Of course they are not. Testing is only one procedure which can be used for measuring student learning and, in the case of young learners, it is often the least valid and reliable means at teachers' disposal. [...] Assessment, therefore, should monitor learners as they travel the path of learning. It should be continuous and multi-faceted to ensure the picture of the learner is accurate as it can be. A one-event test is unlikely to give an accurate picture (Williams, 2000: 10ff).

Para realizar una evaluación continua que refleje todos los aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje, el maestro puede hacer uso de diferentes instrumentos aparte de la evaluación formal, tales como la observación –que debe ser especialmente metódica para no caer en la subjetividad–, la elaboración de portfolios –que implica que el alumno seleccione y agrupe parte de su trabajo– y la auto-evaluación. Un formato básico de autoevaluación consiste en que el niño dibuje caras alegres o tristes según haya disfrutado de la actividad, pero de forma más elaborada, también se le puede pedir que escriba un diario o que rellene un cuestionario.

Roth (1998: 18) sugieren sentarse al lado de cada niño o de cada pareja de niños de dos a tres veces al año durante cinco o diez minutos y pedirles, por

ejemplo, que describan un dibujo. El profesor debe entonces hacer anotaciones de mejoras y problemas en el cuaderno del niño, que le serán de utilidad no sólo para ayudarle en sus necesidades particulares y evaluarle formalmente llegado el caso, sino también para justificar sus decisiones ante padres e instituciones. Brewster y sus colegas (2002: 249) proponen lo que llaman "recording ladder" para reflejar los progresos individuales de las habilidades comunicativas del alumno. Esta escalera está formada por una lista de elementos lingüísticos, destrezas o estrategias que el maestro colorea cuando cree que el alumno los ha conseguido; si usa un color para cada trimestre, puede además ver la progresión del alumno durante todo el año.

La combinación de los procedimientos de evaluación escogidos ayuda a crear un perfil detallado del alumno, que también se puede reflejar de manera sistemática en una ficha o proforma. Este perfil debe ser concebido de forma positiva –lo que el niño es capaz de hacer en la lengua–, que no negativa –la medida en que no consigue alcanzar la perfección (Pinar, 2006: 121).

Por último, cabe insistir sobre el hecho de que la evaluación en la enseñanza de lenguas a niños, y en la enseñanza en general, es un proceso complejo que abarca múltiples facetas, sólo una de las cuales es la evaluación de los progresos del niño. En palabras de Rodríguez y Valencia (2003: 195),

...it is a great mistake, but not an infrequent one, to identify evaluation with final assessment of with measures of achievement. In a learner-centred system evaluation takes place alongside the learning process, and is carried out by all participants, the teacher as well as the students. It becomes necessary to evaluate all the components of the process: the objectives, the contents, the process itself, the learning activities and the materials, as well as the teacher performance and learner achievement.

5. EL BILINGÜISMO Y EL PLURILINGÜISMO

Probablemente cualquier definición razonable del bilingüismo y del plurilingüismo ponga de relieve su carácter relativo. Ser bilingüe no implica dominar completamente dos lenguas; igualmente, un individuo plurilingüe o multilingüe (la diferencia entre estos dos términos se verá a continuación) no es necesariamente un políglota que maneja una larga lista de idiomas con soltura. En realidad, pocos individuos hablan más de una lengua tal y como lo hacen los hablantes nativos de cada una de ellas.

En la literatura se pueden encontrar versiones más o menos excluyentes de lo que significa ser bilingüe. La visión general de Myers-Scotton (2006: 3) es que *"speakers are bilingual when [apart from an L1] they have also acquired or learned to speak or understand –as a minimum– some phrases that show internal structural relations in a second language"*. En contraste, una concepción mucho más restringida del significado de bilingüismo es la siguiente:

El bilingüismo [consiste en] ser capaz de dominar dos idiomas como un hablante nativo... Desde luego no se puede definir el grado de perfección en que el buen hablante de un idioma extranjero se convierte en bilingüe: la distinción es relativa (Bloomfield, 1933; en Harding-Esch y Riley, 2003: 34).

En definitiva, ser o no bilingüe es una cuestión de grados y matices.

La primera consecuencia que se puede extraer de lo dicho es que habitualmente los individuos bilingües o plurilingües hablan una lengua mejor que la otra u otras, es decir, una de sus lenguas es la dominante y puede, por ejemplo, influir en la sintaxis o en el léxico de las restantes. Tampoco es excepcional que las lenguas se alternen en el desempeño de este papel dominante: según el contexto en que se encuentre el hablante, se sentirá más

cómodo en una lengua u otra. Esta manifestación lingüística no es negativa ni extraordinaria:

Hemos tenido oportunidad de observar cómo las personas que hablan un solo idioma se desenvuelven con especial habilidad en determinados ámbitos [...] y con gran dificultad en otros. Lo mismo ocurre con las personas bilingües (Harding-Esch y Riley, 2003: 48).

Desde un punto de vista social, el bilingüismo es una necesidad: se estima que hay entre 3.000 y 5.000 idiomas en el mundo, y sólo unos 150 países. La mitad de la población mundial es por tanto bilingüe, y la identidad lingüística nacional es un concepto extremadamente complejo: apenas el 13% de los canadienses emplea habitualmente tanto el francés como el inglés a pesar de que Canadá es un país oficialmente bilingüe; en Tanzania, que es oficialmente monolingüe, el 90% de los habitantes usa con regularidad dos idiomas; la India recoge catorce idiomas nacionales en su Constitución, pero sólo dos de ellos son oficiales: el inglés y el hindi (estos datos, en Grosjean, 1982).

Mención especial merece el caso de Suiza:

Although Switzerland is widely cited as a successful example of multilingualism, only about 6 percent of Swiss citizens can be considered multilingual in the country's four official languages: German, French, Italian and Romansch. English is much preferred over the other official languages as a second language. Of the 26 cantons, 22 are officially monolingual. Economic and political power is more greatly concentrated among German speakers (Romaine, 2001: 517).

Como estamos viendo, el bilingüismo y el plurilingüismo forman parte de una compleja concepción de la competencia comunicativa en más de una lengua que involucra interesantes aspectos lingüísticos, cognitivos, políticos y sociales. Sin embargo, hasta la década de los 90 del siglo pasado, el interés por el bilingüismo en contraste con el monolingüismo, así como por el concepto de multicompetencia era muy reducido.

Recientemente, el bilingüismo ha comenzado a verse como una oportunidad única de comprender el mundo cambiante en que vivimos. Ahora se considera un resultado natural de la interacción entre las fuerzas socio-políticas que forman los grupos y las fronteras, una ventana al conocimiento sobre el potencial genético humano, un vehículo ideal para estudiar la estructura de las diversas lenguas (Myers-Scotton, 2006: 9ff.).

Este nuevo interés por el bilingüismo y el plurilingüismo ha conducido a una actividad de redefinición de la terminología clásica en SLA. Por ejemplo, el concepto de interlengua, entendido como un sistema intermedio entre los sistemas de la primera y la segunda lengua, y cuyas reglas de organización son relativamente independientes de dichas gramáticas (Selinker, 1972; 1992), ha sido cuestionado. Según Firth y Wagner (1997), en el contexto actual ya no se debería hablar de la interlengua del aprendiz de segundas lenguas como un subproducto de la lengua objeto de estudio, y por el mismo motivo habría que reconsiderar las definiciones de “aprendiz” de una segunda lengua y y “hablante no nativo” de una lengua. Las cada vez más frecuentes situaciones de bilingüismo y plurilingüismo parecen demandar la adopción de un nuevo enfoque: el concepto de interlengua

...ha sido desarrollado ante todo para dar cuenta de la adquisición de una segunda lengua o una tercera lengua (L2 y L3), dando por supuesto que se domina ya al menos parcialmente una primera lengua. Nada se opone, no obstante, al hecho de postular la existencia de dicho dispositivo en el caso de la adquisición simultánea, o cuando el aprendizaje de la L2 empieza aún cuando el de la primera lengua (L1) no está acabado (Narbona y Chevrie-Muller, 1997: 64).

En la literatura, la situación del niño bilingüe se ha analizado desde perspectivas varias, que destacan sus ventajas y sus desventajas (por ejemplo Grosjean, 1982; Hakuta, 1986; Hoffmann, 1991; Romaine, 1995). Entre sus ventajas, resalta que

...incluso los niños muy pequeños se aperciben de que la relación entre las palabras y los objetos a que hacen referencia es arbitraria, que las mismas cosas pueden llamarse de distintas maneras. Tal vez ese ejercicio de abstracción a tan temprana edad dé al bilingüe la flexibilidad y apertura mental observada tan a menudo por científicos y psicólogos (Harding-Esch y Riley, 2003: 16ff.).

Por otro lado, a simple vista, para el niño bilingüe vivir con dos idiomas podría presentar complicaciones desde el momento en que sus intentos iniciales de analizar los sonidos que percibe y organizarlos en unidades significativas tienen que superar la dificultad añadida de que dichos sonidos provengan de dos sistemas. Además, el niño debe entender el sistema de normas que regula quién utiliza qué lengua, con quién y cuándo.

No obstante, ya sea en el caso de la adquisición simultánea de dos idiomas desde la más tierna infancia, o en el caso del bilingüismo consecutivo –

cuando una lengua se adquiere inmediatamente después de la lengua materna porque el niño cambia de país o se incorpora a un contexto educativo en el que se usa aquella, por ejemplo- las experiencias de multitud de bilingües prueban que el bilingüismo no es una cuestión problemática, ni parece que requiera de ningún proceso mental especial, sino más bien de una ampliación o refinación de los procesos comunes a todos los hablantes.

En este momento, a propósito de las coincidencias entre hablar una lengua o más de una, cabe hacer una aclaración terminológica de suma importancia entre los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. Tradicionalmente, se ha presentado la competencia adquirida en la segunda lengua y siguientes como un añadido a la competencia de la lengua materna o lengua dominante, estando el conocimiento de ambas compartimentado. Esto es lo que habitualmente conocemos como multilingüismo.

En contraste, el concepto de plurilingüismo tiende a distanciarse de esta concepción de la siguiente manera: ser plurilingüe implica tener una competencia plurilingüe y pluricultural común a todas las lenguas que habla el individuo, de manera que los conocimientos de las lenguas que conoce no se encuentran separados. En palabras del MECR,

...plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as a superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw (Consejo de Europa, 2001: 168).

En realidad, todo conocimiento que tenemos de las lenguas que hablamos, incluso si sólo hablamos una, es un conocimiento parcial, pues nunca se puede considerar perfecto o desarrollado en su totalidad; sin embargo, que tengamos un conocimiento limitado no implica necesariamente que nos sea de utilidad limitada, pues este conocimiento se puede extrapolar a, por ejemplo, otras lenguas. De ahí que el MECR sugiera lo siguiente: *"Those who have learnt one language also know a great deal about many other languages without necessarily realising that they do"* (p. 170).

La competencia plurilingüe y pluricultural del hablante se desarrolla en múltiples contextos a través de sus viajes y movimientos migratorios, de su experiencia familiar, de su contacto con otras generaciones, etc. Por ello,

debemos aceptar la noción de que la adquisición de lenguas no se limita a la escuela, y se hace también necesario asumir que la competencia plurilingüe y pluricultural comienza a desarrollarse antes de que el periodo de escolarización dé comienzo, continúa paralela a él y también al finalizar éste (Consejo de Europa, 2001: 174).

En realidad, para muchos niños europeos, el inglés que se enseña en contextos de EFL constituye ya su tercera lengua. Este es el caso de los niños que viven en comunidades bilingües como Cataluña, Galicia o el País Vasco en España, o que hablan en su casa una lengua que no se habla en su contexto social, como les ocurre a los niños de padres inmigrantes.

Con la introducción temprana de segundas lenguas en Educación Infantil o en los primeros años de Primaria, la situación de estos niños bilingües plantea ciertas cuestiones: ¿Son demasiadas lenguas a la vez? ¿Puede el niño confundirlas? Las escasas investigaciones existentes sobre el desarrollo trilingüe indican que los niños normalmente no mezclan las lenguas que hablan y son capaces de dirigirse a sus interlocutores en una u otra lengua según proceda (Quay, 2001 en contextos naturales, Cenoz, 2001; 2003 en instrucción formal). En este sentido, Vila (2004) se muestra tajante: "*La introducción de la tercera lengua en el Parvulario no tiene por qué dificultar el proceso de aprendizaje de la L2 y la consolidación de la L1*" (p. 265). Esto podría ser por cierto un indicativo de que, como decimos, la tercera lengua y las anteriores contribuyen al desarrollo de una única competencia subyacente.

Puesto que bajo todas las lenguas que hablamos parece subyacer un sustrato comunicativo común, es posible considerar entonces el bilingüismo y el plurilingüismo como manifestaciones de un único fenómeno y cabe plantearse su estudio de forma conjunta. Por eso, a todos los efectos, cuando a partir de ahora hablemos de bilingüismo, estaremos también refiriéndonos al plurilingüismo excepto si se especifica lo contrario.

A. EL NIÑO BILINGÜE Y SU IDENTIDAD SOCIAL

Profundizar en la descripción de lo que constituye el bilingüismo y lo que implica ser o no ser bilingüe es una tarea difícil en la que se ven involucrados factores psicológicos, sociales y culturales. Las características de los niños bilingües varían enormemente de unos a otros en términos individuales y según la situación en la que vivan, por lo que es utópico pensar que se puede formular una descripción clara y sencilla del niño bilingüe tipo. Entre otras cosas, esto es así porque, en varios grados, los niños bilingües pueden adquirir y asimilar dos culturas y dos identidades sociales o construir una cultura y una identidad que contenga elementos de ambas.

En estas líneas entenderemos una "cultura" en su sentido más amplio como un conocimiento aprendido y variable, un grupo de ideas, informaciones, creencias, valores, reglas y capacidades que configuran una sociedad y que deben conocer los miembros de dicha sociedad para participar de manera competente en sus actividades (Riley, 1991: 277). Además, dicha sociedad se compone de una serie de subgrupos sociales –agrupados en función de criterios como el sexo, la edad, la etnia, la riqueza, el lugar de residencia y un largo etcétera– que pueden o no ser mutuamente excluyentes y que a su vez se rigen por diferentes grupos de ideas, informaciones y creencias.

Es fácil comprender que un individuo monolingüe criado en una sociedad dada no llegue nunca a conocer todos los aspectos involucrados en la cultura de dicha sociedad, desde el lenguaje necesario para hablar de sus leyes con precisión hasta los nombres de todas las plantas que crecen en una determinada región. Para ilustrar esta circunstancia, Harding-Esch y Riley (2003) plantean la siguiente cuestión:

¿Sabe el lector lo que significa 'mazarota', 'redhibición' o 'tripleta'? No es probable, a menos que sea soldador, abogado o jugador de dardos, y las probabilidades de que sea las tres cosas a la vez son prácticamente nulas. Todos hablamos parte de nuestra lengua (p. 33).

La situación es lógicamente mucho más compleja en el caso del individuo bilingüe, que lejos de ser absolutamente competente en dos lenguas, tendrá esas mismas "lagunas culturales" multiplicadas por dos. Sirva como ejemplo el ilustrativo caso planteado por Riley (1991: 280):

Consider the case of Magnus, a Swedish-French bilingual teenager who is learning to drive in France and in French. You cannot attend school or learn to drive in two countries at the same time, and so these two areas of knowledge and experience will be French. However, at home and on holidays Magnus speaks (and cooks and sails) in Swedish. He will probably have a certain amount of difficulty talking about driving or the Treaty of Westphalia in Swedish or talking about sailing or meatballs in French. Certain aspects of his social identity (schoolboy, sailor) will be more closely identified with one or other of his languages, according to the circumstances in which the relevant knowledge and experience was acquired.

El estatus relativo que tiene la lengua o lenguas que habla un niño desempeña un papel fundamental en su definición de la imagen que tiene de sí mismo y de su identidad social. Según las lenguas que hable y la relación que establezca con ellas y con sus respectivas culturas, el niño bilingüe construirá su realidad social de una manera o de otra. En general, si las dos lenguas son bien valoradas por las comunidades lingüísticas implicadas entonces la experiencia de ser bilingüe será vivida como algo positivo y enriquecedor. Por otro lado, si por el motivo que sea –político, económico, racial, etc.– las dos lenguas se perciben como dispares, es decir, conviven en una misma sociedad pero una de ellas tiene un estatus de prestigio con respecto a la otra (fenómeno conocido como *disglosia*), ser bilingüe puede suponer un conflicto.

Este es el caso en el que se encuentran muchos inmigrantes en la actualidad (Myers-Scotton, 2006: 33): *"In contrast with other bilinguals, [immigrants] are often lower class workers. They must overcome the barrier of not speaking the national language in order to be active participants in the national economic life"*. Su bilingüismo no es recíproco: *"There are few in the host country who want to learn the immigrant's language. Thus, in Paris, it is the North African factory worker who learns French, not the French who decide to learn Arabic"*. Sin embargo, sí pretende ser igualitario: *"These new bilinguals may have entered the host society in lower class jobs, but by becoming bilingual in the national language they acquire one means to break through socio-economic barriers to mainstream membership"*.

Los tipos de bilingüismo que se desarrollan en estas situaciones –cuando ambas lenguas son bien valoradas por la comunidad y cuando una de ellas no lo es– son dos extremos de un continuo comúnmente llamados bilingüismo de adición y de sustracción –en inglés, *additive* and *subtractive*–, entre los cuales

se dan múltiples situaciones intermedias como resultado de la intervención de diversos factores sociales y psicológicos.

Lambert (1977) define el bilingüismo de adición y de sustracción en el contexto de bilingüismo secuencial o consecutivo de la siguiente forma: en la situación de adición, se atribuyen valores positivos a las dos lenguas y la educación en una de ellas no constituye una amenaza contra la otra; en el bilingüismo de sustracción, cuando la primera lengua no se valora fuera del entorno doméstico, la segunda lengua tiende a reemplazarla durante los primeros años de escolarización. Puesto que en estos años la primera lengua "retrocede", en ese periodo los niños que experimentan un bilingüismo de sustracción pueden no tener las habilidades propias del nativo en ninguna de las dos lenguas.

Sin olvidar que la relación entre bilingüismo e identidad social no se puede concebir simplemente como una cuestión de causa-efecto, a grandes rasgos se pueden encontrar tres posibles combinaciones entre ellos (Riley, 1991: 282):

- El individuo bilingüe se siente igualmente cómodo en ambas culturas y es, por tanto, también bicultural.
- El individuo bilingüe se siente identificado con la cultura de una de las dos lenguas que habla, por lo que es monocultural. Este puede ser el caso de muchos inmigrantes de segunda generación que, por conflicto generacional o por cambios en las condiciones sociales de la familia, por ejemplo, se identifican principalmente con la cultura de su país de acogida.
- El individuo bilingüe se encuentra en un proceso de aculturación, o pasando de afiliarse con una de las culturas hacia afiliarse con la otra. Este proceso puede no extenderse mucho en el tiempo, y no es necesariamente negativo, pero tradicionalmente se ha considerado como el gran problema social del bilingüismo, por lo que puede suponer para el individuo en términos de desorientación y desubicación social y cultural.

Con el fin de ayudar al niño bilingüe en su desarrollo cognitivo, lingüístico y social, las familias bilingües suelen organizar de alguna forma el uso de las lenguas que emplean. Principalmente se dan tres enfoques: el primero de ellos es el llamado *una persona-una lengua*, en el que cada uno de los progenitores

habla con el niño una de las lenguas, generalmente su lengua materna. Los problemas potenciales de dicho enfoque son que el progenitor que representa la lengua minoritaria no pase mucho tiempo con el niño, o que el niño debe sortear la dificultad de no poder dirigir sus comentarios a los dos progenitores a la vez. Además, Romaine (1995: 186) explica que un resultado frecuente del método *una persona-una lengua* es que el niño entienda las dos lenguas pero sólo hable la lengua de la comunidad en la que vive.

Realmente es difícil adquirir el control activo de una lengua minoritaria sin el apoyo de la comunidad, especialmente cuando está estigmatizada o el entorno no es propicio. Para estos casos, se propone el enfoque *una lengua para cada lugar*, en el que la que se usa en casa es la lengua minoritaria, ya sea porque los dos progenitores la hablan como lengua materna o para equilibrarla con la lengua mayoritaria.

Por último, existe la modalidad en la que los padres hablan entre sí en un idioma y se dirigen a los niños en otro. En estas circunstancias, los niños terminan por entender perfectamente a los padres pero no producen lenguaje, por lo que desarrollan una variante de bilingüismo conocida como *bilingüismo receptivo* o *bilingüismo pasivo*. Aunque los niños no hablen la lengua, cabe resaltar dos aspectos positivos de este enfoque: por lo menos la comprenden, y la familia ha adoptado un sistema de comunicación eficaz (Harding-Esch y Riley, 2003: 50).

Sea cual sea el enfoque utilizado en casa o el tipo de bilingüismo que propicia el entorno, es deseable que el niño bilingüe desarrolle su identidad social adecuadamente en los términos aquí explicados, para que se convierta en un hablante bicultural que se encuentra igualmente cómodo en ambas lenguas.

B. LA RELACIÓN ENTRE LAS LENGUAS DEL HABLANTE BILINGÜE

Un área de interés en el estudio del bilingüismo es aquella que se centra en esclarecer la relación entre los dos sistemas lingüísticos involucrados para

determinar hasta qué punto son dos lenguas funcionalmente independientes o si por el contrario constituyen un único sistema funcional.

A este respecto, en la década de los 50 se popularizó la distinción entre *bilingüismo compuesto* y *bilingüismo coordinado* para tratar de explicar las posibles diferencias en las estructuras cognitivas de los hablantes bilingües. La hipótesis, desarrollada por los psicólogos Ervin y Osgood (1954) y referida fundamentalmente a la representación cognitiva de las unidades semánticas de la lengua, postulaba que los bilingües compuestos son aquellos hablantes de dos lenguas que poseen dos signos lingüísticos para cada unidad de significado y que los bilingües coordinados, por su parte, asignan a los referentes dos signos lingüísticos, cada uno de ellos relacionado con una unidad de significado. Por tanto, el bilingüismo coordinado es aquel en el que el hablante maneja dos sistemas independientes desde un punto de vista funcional.

Esta teoría permitía formular a su vez hipótesis acerca de la relación existente entre los dos tipos de bilingüismo y el entorno en el que se hubiera criado el hablante: parecía lógico pensar que se daría un bilingüismo compuesto en aquellos hogares donde las mismas personas usaban los dos idiomas, y un bilingüismo coordinado cuando el niño escuchara un idioma en casa y otro fuera. Sin embargo, raramente se encontraron comportamientos típicamente coordinados o típicamente compuestos, y la hipótesis ha quedado obsoleta.

En la actualidad coexisten posturas como las de Cook (1992) y Paradis (1985; 1997). El primero sostiene que se trata de dos sistemas distintos que interaccionan constantemente e introduce, como ya se ha explicado en el capítulo anterior, el concepto de multicompetencia para describir el estado mental compuesto por dos o más gramáticas. El segundo defiende que los bilingües poseen un sistema complejo con dos partes: por un lado, están los dos léxicos que almacenan las palabras con sus propiedades fonológicas y morfológicas, sus especificidades léxico semánticas y sus restricciones; por otro, encontramos un único lugar de almacenamiento para las representaciones mentales multimodales que se adquieren a través de la experiencia en el discurso.

En general, ahora está casi unánimemente aceptada la existencia de una base conceptual común a las dos lenguas del hablante bilingüe. Dicha base estará más o menos próxima a una lengua u otra según la influencia que

ejerzan determinadas variables tales como la naturaleza del desarrollo bilingüe del hablante, su entorno, la distancia entre ambas lenguas y la manera en que se adquirieron. De acuerdo con Kecskes y Papp (2000: 45), sólo ciertos conceptos son o bien universales o bien específicos de cada lengua y por tanto, de cada cultura; la mayoría de los conceptos que maneja un hablante bilingüe y que constituyen esta base conceptual común se pueden posicionar en un continuo que representa la lejanía o cercanía que tienen para esas dos lenguas en concreto.

Por otro lado, estos autores postulan también que dicha base conceptual forma parte de un dispositivo de procesamiento del lenguaje que está siempre disponible independientemente de la lengua que use el hablante y en el cual las dos lenguas están continuamente interaccionando. Para explicar la situación de manera gráfica, emplean un símil con dos icebergs:

The two icebergs (L1 and L2) are separate above the surface: The two languages are significantly different in outward conversation. Beneath the surface, the two icebergs are fused, and the two languages have the same central processing system (p. 48).

Lo que podría plantear un conflicto es ese grupo de conceptos ya mencionado que son propios de cada cultura, que han sido asimilados a través de una de las lenguas y que por tanto no forman parte de la base conceptual común. Aún así para Kecskes y Papp los bilingües son capaces en muchos casos de “neutralizar” conceptos específicos de una cultura para usarlos en las dos lenguas.

En estos casos, entre bilingües se suele dar el fenómeno de alternancia lingüística o cambio de código⁵, en el que se combinan palabras y expresiones de ambas lenguas según sean más o menos recurrentes o apropiadas para expresar según qué ideas y definido por Vinagre (2005: 11) como “*el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo hablante durante un acto de habla o conversación*”. Dicho comportamiento podría erróneamente considerarse un reflejo de cierta falta de competencia en las lenguas que se están combinando, pero en realidad está sujeto a una serie de restricciones gramaticales y pragmáticas que requieren un alto nivel de competencia comunicativa en ambas lenguas.

⁵ En inglés, *code-switching*.

Esto último parece refutar la polémica teoría del semilingüismo, según la cual el niño bilingüe *"no conoce ninguna de las lenguas suficientemente bien como para poder mantener aquellos procesos cognitivos avanzados que [le] permiten beneficiarse de la educación escolar"* (Vinagre, 2005: 13). De acuerdo con esta teoría, un posible mal rendimiento académico de los niños semilingües se debería a que saben menos de cada una de sus lenguas que los monolingües: tienen un vocabulario pobre y una gramática incorrecta, hacen un empleo poco natural y poco creativo de ambas lenguas y manifiestan dificultades para mostrar las emociones.

El cambio de código constituye, por el contrario, un ejemplo palpable de la percepción que tiene el bilingüe de su identidad social. Al elegir expresar una idea o un concepto en la lengua que le es más cómoda, el bilingüe demuestra que (1) sabe que está comunicándose con otro hablante bilingüe con el que comparte una misma realidad social y (2) está haciendo un uso eficaz de sus estrategias comunicativas. En palabras de Stroud (1998: 322), *"code-switching is socially meaningful"*.

Probablemente, las dos lenguas estén más próximas en los niveles léxico-semánticos –donde se producen más mezclas y confusiones– y menos en el nivel del procesamiento fonológico, hasta el punto de que los niños parecen establecer categorías fonéticas para cada lengua (Flege, 1987). Aún así, los bilingües no pueden separar completamente los sistemas fonéticos de las dos lenguas que hablan puesto que *"the phonic elements of the L1 subsystem necessarily influence phonic elements in the L2 system and viceversa"* (Flege, 1999: 106).

En la relación entre las dos lenguas, también influye el momento de desarrollo lingüístico en que se encuentra el niño. El desarrollo lingüístico de los niños bilingües pasa por una serie de etapas que Volterra y Taeschner (1978) definen como sigue: en una primera etapa el niño tiene un sistema léxico que incluye palabras de ambos idiomas pero no ha establecido conexiones entre las parejas de palabras de los dos idiomas; a nivel fonético parece también tener un sistema unificado compuesto por sonidos de los dos idiomas. En segundo lugar, el niño comienza a formar dos vocabularios diferentes, aunque aplica las mismas reglas gramaticales a ambos. En una última fase, los dos idiomas se diferencian completamente en cuanto al vocabulario y la gramática, y como

consecuencia el niño establece durante un tiempo asociaciones rígidas entre los idiomas y determinadas personas.

C. LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN LA INSTRUCCIÓN FORMAL

En términos generales, como ya hemos comentado, la introducción de idiomas en edades tempranas se considera una buena idea. No obstante, en referencia al grado de adquisición de la lengua en sí, Tragante y Muñoz (2000: 86) afirman lo siguiente: "*Las referencias sobre los efectos positivos de esta introducción temprana en la motivación y las actitudes del aprendiz son frecuentes, aun cuando los resultados sobre el nivel de competencia adquirida son irregulares*". Por ejemplo, en su estudio sobre el aprendizaje de lenguas en Educación Primaria e Infantil en la década de los 90 en Europa, Blondin y otros (1998) reflejan el rendimiento de alumnos que han recibido instrucción en la L2 en Primaria en contraste con otros alumnos que no la han recibido, y muestran una ventaja a favor de los primeros en relación con sus actitudes respecto a la lengua y cultura extranjera, pero muy poco impacto en el desarrollo de las habilidades productivas y de la competencia metalingüística.

Es decir, la enseñanza formal tradicional de segundas lenguas en Educación Primaria parece dar, a grandes rasgos, pobres resultados en términos de competencia lingüística. Así lo expresa Singleton (2003) en las siguientes líneas:

As far as instructed L2 learning is concerned, the consistent finding which has emerged from research focused on primary-level L2 programmes in schools where the general medium of instruction is the L1 [...] is that pupils who are given early exposure to an L2 and are then integrated into classes containing pupils without such experience do not maintain a clear advantage for more than a relatively short period over pupils who begin to learn the language only at secondary level (p. 14).

Sin embargo, en programas bilingües de *inmersión* en la segunda lengua, donde la exposición a la L2 es mucho más intensa, los resultados de las investigaciones suelen resaltar las ventajas de la introducción temprana (Holobow y otros, 1991: 180). Así se puede ver en los programas de inmersión

descritos en Swain y Lapkin (1982) y Genesee (1987) para el francés en Ontario y Montreal (Canadá) respectivamente, y en el trabajo de Rod Ellis (Ellis, 1984; 1992; Cloud y otros, 2000).

El diseño de los modelos educativos bilingües se basa en llevar a cabo la enseñanza de una L2 a través de contenidos no lingüísticos. En estos modelos, dicha lengua se convierte en el medio de instrucción, en combinación con otra lengua, normalmente la lengua materna de los alumnos:

Lo que caracteriza al programa bilingüe es, pues, la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas de conocimiento en dos lenguas y no sólo un incremento del horario de la segunda lengua (lengua extranjera). Esta segunda lengua es, por lo tanto, una lengua instrumental, de aprendizaje, vehicular, paralela a la primera lengua [...] y, en ningún momento, invalida la primera, que sigue siendo la lengua de acogida. Se trata, en suma, de estudiar determinadas materias en las dos lenguas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005: 20).

Ambas lenguas coexisten como lenguas de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje y de cultura, lo cual permite aprender a través de ellas conceptos extralingüísticos.

La combinación de la lengua materna y una lengua extranjera en el bilingüismo escolar es, pues, un modelo de bilingüismo pedagógico, y no tanto de bilingüismo social, puesto que la lengua extranjera no se emplea para la comunicación diaria en la comunidad a la que pertenece la escuela bilingüe.

Desde un punto de vista cognitivo, a la educación bilingüe se le reconocen numerosas ventajas, algunas de las cuales se recogen en las siguientes líneas:

A través de la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de la lengua materna, los alumnos y las alumnas van creando un instrumento que facilita y regula el aprendizaje de esa lengua pero, a la vez, mediante el contraste, mejoran también el uso de la lengua materna. La adquisición de ese mecanismo facilitará, asimismo, el estudio de otras lenguas en el futuro. Este proceso de abstracción y conceptualización que supone el aprendizaje de un idioma situará al alumno en un estado de 'alerta intelectual', desarrollando, como consecuencia, unas mayores competencias perceptivas e intelectuales que redundarán en la adquisición de conceptos y procedimientos distintos a los que están directamente vinculados con las capacidades lingüísticas (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005: 22).

La escuela además es un entorno propicio para la adquisición bilingüe de una lengua por los motivos que encuentran Harding-Esch y Riley (2003) al poner la adquisición en la escuela en contraste con la adquisición en casa:

- *Por su contexto social, la escuela familiariza al niño con la interacción motivada pedagógicamente –en casa, las interacciones suelen tener objetivos múltiples–, y también lo familiariza con las exigencias que impone la comunicación con un gran número de interlocutores –en casa, el número de interlocutores suele ser reducido.*
- *La escuela ofrece además una capacitación sistemática que ayuda a desarrollar los niveles superiores de utilización de símbolos asociados en particular con la enseñanza de la lectura y la escritura, en contraposición a la adquisición espontánea e informal del habla en casa (p. 31).*

Socialmente hablando, la gran mayoría de los programas de inmersión son accesibles para todos los tipos de alumnos. Los resultados de las investigaciones sobre la efectividad de este tipo de educación demuestran que se pueden beneficiar de ella un amplio abanico de alumnos, incluidas las minorías étnicas y los contextos socioeconómicos desfavorecidos (Genesee, 1992), quizás porque la comunicación en la segunda lengua tiende a colocar a todos los alumnos en igualdad de condiciones.

No obstante, todavía está por resolver la cuestión de si los programas de inmersión lingüística son adecuados para niños con discapacidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje. Algunos investigadores y docentes argumentan que a los niños que están muy atrasados en el desarrollo de su primera lengua o que tienen problemas con las habilidades auditivas de discriminación, la situación de inmersión puede sobrecargarles (en Genesee, 1992). Aún así, con el apoyo de sus familias y de docentes adecuadamente preparados, muchos niños con discapacidades de aprendizaje moderadas tienen éxito en estos programas y desarrollan adecuadamente su competencia en la segunda lengua, puesto que ciertas técnicas empleadas en la inmersión lingüística son similares a las que se recomiendan para los niños con necesidades educativas especiales.

También hay que decir que, a pesar de sus ventajas, el bilingüismo puede no ser una opción realista en según qué contextos, y algunos ven su implantación con escepticismo: *“For most schools bilingualism and multilingualism are not and cannot be realistic objectives to aim for, considering the limitations on time, the number of pupils, and the conflicting claims of other subjects”* (Brewster y otros, 2002: 22).

Como veíamos en el apartado 2.d, en España hace tres décadas que se viene anticipando la enseñanza bilingüe formal en los programas de inmersión

lingüística de Comunidades bilingües como Cataluña, Galicia y el País Vasco, al usar la lengua regional como medio de instrucción de contenido en diferentes modalidades bilingües de enseñanza (Hoffmann, 2000b; Silva, 2008 sobre Galicia; Artigal, 1993 sobre País Vasco y Cataluña; Cenoz, 1998 sobre el País Vasco). Como resultado, los alumnos, que al principio de su escolarización pueden ser bien bilingües, bien hablantes nativos de una de las dos lenguas, llegan a ser totalmente competentes en ambas lenguas.

Además, los colegios de estas regiones tienen cuatro horas de inglés como lengua extranjera a la semana, lo que convierte al inglés en la L3 de los alumnos (para una explicación del sistema de enseñanza del inglés como L3 en País Vasco y Cataluña ver Lasagabaster, 2000 y Muñoz, 2000 respectivamente). En el País Vasco, García Mayo (2003) aboga por el bilingüismo y la integración de contenidos y lengua también para el inglés en las siguientes líneas:

The early introduction of the English language in classroom settings will not lead to appropriate results if instructional hours are not used effectively and there is no increase in the number of hours of exposure. As for the former, plans should be made to use the language as a means of instruction and communication in class [...]. Regarding the increase in hours of exposure, content-based teaching should be considered a possibility and work should also be done on the area of changing motivation and attitudes toward the study of a foreign language (p. 107).

D. LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BILINGÜE: EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje integrado de lenguas extranjeras y otros contenidos curriculares es un área de conocimiento relativamente reciente conocida como AICLE –del español “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras”– o CLIL –el acrónimo en inglés de *Content and Language Integrated Learning*. Es frecuente también referirse a AICLE como *Content Based Instruction*. Hace referencia a aquellas situaciones educativas en

que al menos ciertas materias –o parte de ellas– se imparten usando una lengua extranjera como lengua de instrucción con un objetivo doble: el aprendizaje de los contenidos de dichas materias y la adquisición de la lengua extranjera.

Brinton y otros (1989) proponen la siguiente definición para AICLE: “*The target language as the vehicle through which subject matter content is learned rather than as the immediate object of study*” (p. 5). La diferencia, entonces, entre AICLE y la enseñanza convencional es que no se espera del aprendiz que tenga el nivel de competencia lingüística requerido para superar la asignatura desde el comienzo de ésta; por tanto, para superarla se debe proporcionar apoyo lingüístico en su transcurso. AICLE diverge también de la enseñanza convencional en el sentido de que, además de enseñar los contenidos de la asignatura y la lengua correspondiente, el profesor debe transmitir las necesarias destrezas de resolución de problemas, negociación, discusión y organización de la clase a la manera característica de la práctica pedagógica disciplinar.

Origen y justificación de AICLE

El origen de AICLE se encuentra en los programas educativos de inmersión lingüística canadienses de los años 1960. En Europa, AICLE surge a partir de las innovaciones curriculares en Finlandia de mediados de los 90. A partir de entonces, ha sido adoptado rápidamente por muchos países europeos, sobre todo en relación con la enseñanza de inglés como lengua extranjera:

In the European Union the field of second language teaching and learning is experiencing the enthusiastic growth of a pedagogic and educational orientation towards the integration of language and content in the classroom. In fact, the speed at which Content and Language Integrated Learning (CLIL) has spread across Europe since 1994 has surprised even the most ardent advocates (Muñoz, 2007: 17).

Efectivamente, tal y como refleja el informe *Key Data on Teaching Languages in Europe* de Eurydice, en su edición de 2008, en la mayoría de los países europeos existen centros educativos que ofertan AICLE en alguna de sus

variantes, generalmente en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En Luxemburgo y Malta, AICLE está incluso presente en todos los colegios. En comparación con años anteriores, la metodología AICLE está siendo aplicada a más variedad de lenguas, y se está implantando en nuevos países como Portugal y la comunidad flamenca de Bélgica. En países como Polonia y España, a raíz del éxito de los programas piloto, se está generalizando su implementación.

Pero, ¿cuál es el porqué de esta expansión? Es obvio que, con el fin de mejorar su competitividad económica, la Europa actual concede una gran importancia a la diversidad lingüística en la educación reglada y la formación en general. Sin embargo parece existir un desfase entre la enseñanza de lenguas extranjeras tal y como se concibe tradicionalmente y los resultados obtenidos. La integración del aprendizaje de lengua y contenidos podría haber surgido y estar extendiéndose rápidamente como respuesta a las infructuosas demandas de tiempo curricular adicional para la enseñanza de segundas lenguas.

Desde hace ya varias décadas los estudiosos vienen interesándose por cómo se puede aprender una segunda lengua en situaciones en las que ésta es el medio de instrucción, no el objeto de aprendizaje en sí mismo (Campbell y otros, 1985; Lambert y Tucker, 1972; Mohan, 1979, 1986). En los 90, ciertas voces justifican la razón de ser de la enseñanza de lenguas a través de contenidos, poniendo de relevancia que la adquisición natural de una lengua se produce de manera contextualizada. Por ejemplo, Vale y Feunteun (1998) se hacen eco de la controversia sobre la validez de la metodología AICLE y se decantan por su implementación al afirmar que

...existen dudas respecto a si los niños son capaces de asimilar los nuevos contenidos y la nueva lengua al mismo tiempo. Las experiencias llevadas a cabo en Canadá en el campo del bilingüismo indican que los niños lo pueden hacer, y de hecho lo hacen, mientras que las experiencias llevadas a cabo en Europa enseñando inglés como una asignatura más dentro del currículo hacen dudar de su efectividad (p. 73).

También en los 90, en un interesante artículo acerca de cómo contribuir al éxito académico de alumnos de escuelas americanas que se incorporan a ellas con un conocimiento limitado de inglés, Short (1991) habla de las ventajas de aunar la enseñanza de lengua y contenido en este contexto:

The philosophical basis underlying language and content integration is that a child's whole education is a shared responsibility distributed among all teachers. The integration of language and content involves the incorporation of content material into language classes as well as the modification of language and materials in order to provide for comprehensive input to the [limited English proficient] students in content classes (p. 1).

Más recientemente, AICLE está considerado según sus defensores como un enfoque más eficaz que la enseñanza tradicional de lenguas y que tiene múltiples ventajas. La psicología cognitiva y educativa resalta las siguientes (Stoller, 2002: 108): (1) los materiales organizados por temas son más fáciles de recordar y aprender; (2) la información presentada de manera coherente y significativa que se encuentra en un currículo de AICLE bien organizado se procesa más profundamente; (3) la motivación y el interés del alumno, frecuentes en AICLE, están relacionados con su habilidad para procesar material complicado, recordar información y elaborarla; y (4) el dominio de un tema se consigue cuando el alumno reinvierte su conocimiento en tareas progresivamente más complejas.

Al poner énfasis en el aprendizaje cooperativo y la negociación de significado involucrada en el desarrollo de la competencia comunicativa, AICLE promueve la autonomía en el aprendizaje y ayuda a la adquisición de la lengua. Para Marsh (2000: 2), esta metodología *"can be very successful in [...] developing in the youngsters a positive 'can do' attitude towards themselves as language learners"*. Esto es así cuando el aprendizaje de la lengua deja de ser una actividad de naturaleza abstracta para enfatizar la conexión del aula con el mundo real. En AICLE el alumno se implica cognitivamente porque tiene que ejecutar tareas que son interesantes en sí mismas y que demandan la práctica de habilidades cognitivas complejas, lo que por otro lado le permite desarrollar un abanico de destrezas discursivas mayor que la enseñanza de segundas lenguas convencional.

Según Wolff (2002), los alumnos que siguen esta metodología están más motivados y tienen más éxito en la adquisición del contenido, al tomar éste en consideración desde una perspectiva más amplia que cuando lo aprenden en su propia lengua. Y la motivación intrínseca que lleva a involucrarse con entusiasmo en actividades significativas e interesantes en sí mismas parece

proporcionar, en consecuencia, oportunidades para el aprendizaje incidental de la lengua.

AICLE permite llegar a un mayor entendimiento de la cultura de la L2 y de lo que implica el concepto de "ciudadanía europea". Esto es así por dos razones: este método contempla la diversidad lingüística, y supone un intento de superar las limitaciones de la enseñanza tradicional al dar un giro hacia la integración curricular (Pavesi y otros, 2001: 77).

Algunas de las ventajas presentadas aquí se recogen en Pavesi y otros (2001) en las siguientes líneas:

- *through the exposure to more interesting, authentic (i.e. real world) contents CLIL leads to greater involvement, helps learners increase their motivation*
- *through the interactive and co-operative nature of work CLIL helps boost self-confidence, raise self-esteem, build learner independence and teach learners organisational skills*
- *through the greater number of contact hours with the foreign or second language CLIL helps learners upgrade their language skills and thus leads to enhanced language proficiency*
- *through the more favourable learning conditions (the use of learning strategies and study skills common to both content and language) CLIL fosters learning to learn*
- *through the integration of content and language and the learners' involvement in academically and cognitively demanding activities CLIL encourages creative thinking processes (p. 85).*

Principios básicos

En el currículo educativo la interdisciplinariedad no siempre resulta posible por las propias características epistemológicas de las materias que lo integran. Sin embargo, por su carácter vehicular para la comunicación didáctica la lengua se encuentra integrada de manera natural en el resto de los contenidos curriculares. Por ejemplo, la ortografía y estructuras de la lengua materna son de fácil y frecuente tratamiento en cualquier asignatura o disciplina.

En el caso de las lenguas extranjeras, la integración de contenido y lengua adquiere gran significación: la lengua deja de ser un medio de comunicación para convertirse en un medio de *aprendizaje* de conocimiento. Las aulas de

AICLE no son sólo lugares donde se aprende una L2, sino lugares donde el estudiante se educa (Mohan, 1986: 8).

Stoller (2003) opina que la enseñanza basada en contenidos en EFL crea un ambiente favorable para lo que ella denomina desafío positivo o tensión positiva porque promueve en el alumno un aumento de la motivación, un compromiso con el proceso de aprendizaje y un mayor control sobre éste. En sus palabras,

...English language professionals usually think of tension as something negative, something to be avoided because of the fear, apprehension and anxiety associated with it. Yet I would like to make a distinction between the negative tension just described and positive tension. What I mean by positive tension is the tension that emerges as a result of the thoughtful (and purposeful) consideration of multiple perspectives, different but complementary views, and opposing viewpoints. When students are given the opportunity to consider a range of perspectives on a given topic (and given enough content to do so), teachers can craft purposeful tasks in which students compare and contrast, evaluate, take a stand, make judgments, discover biases, identify contradictions, and so forth. Such activities create a dynamic classroom atmosphere, full of opportunities for meaningful communication, information exchange, and elaboration (p. 11).

Según Pavesi y otros (2001: 78ff.), la metodología AICLE se basa en una serie de asunciones sobre la adquisición de lenguas relacionadas con la motivación del aprendiz –que aumenta porque el lenguaje es el vehículo ideal para el aprendizaje de contenidos (Genesee, 1998)– así como con la calidad y cantidad de la exposición a la lengua meta.

En primer lugar, está generalmente reconocido que la adquisición de una L2 es un proceso largo y natural, que requiere el paso por una serie de etapas intermedias antes de llegar a dominar todos los componentes de la lengua (Pavesi y otros, 2001: 79). En opinión de estos autores, para pasar por dichas etapas es necesario que se dé un grado de exposición considerable a la lengua en contextos naturales, donde los aprendices tienen acceso al discurso espontáneo,

...preferably in an interactive context where they can obtain plenty of information on the structure and the functioning of the foreign language. In such a situation learners can also test the hypotheses they are forming about the language they are learning (p. 78).

En contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, AICLE ofrece una cantidad de exposición a la L2 mayor que la enseñanza tradicional, en la que la

asignatura de esta lengua se enseña un número de horas a la semana más reducido y no hay otros momentos para la exposición a la lengua en el currículo.

Por otro lado, siempre según los autores citados, ésta es una exposición lingüística de calidad porque exige un estilo interactivo de enseñanza, en el que los alumnos tienen repetidas oportunidades de participar verbalmente e interactuar con su profesor y con otros compañeros, lo cual les obliga a expandir sus recursos lingüísticos. Además, los materiales seleccionados para su uso en el aula suelen ser auténticos, lo cual permite garantizar que se usan con fines comunicativos. Aunque esa autenticidad pueda estar en ocasiones reñida con la accesibilidad para el alumno, el uso de materiales reales contextualizados y de variados recursos ayuda a su comprensión y, por ende, al aprendizaje.

Por último, como ya apuntábamos en la sección anterior, usar la L2 para comprender y producir contenido curricular no lingüístico requiere un nivel de procesamiento que involucra procesos cognitivos complejos como por ejemplo habilidades de resolución de problemas, lo cual conduce a una optimización de las capacidades de adquisición de lenguas.

Características de AICLE

En la actualidad no existe una clara ortodoxia sobre cómo se debe implementar la metodología AICLE, que se presenta en modalidades muy variadas. Por ejemplo, AICLE se puede aplicar a la instrucción anual de una o más asignaturas, o a la enseñanza de un único módulo sobre un tema específico, como el cuidado por el medio ambiente o la literatura del Siglo de Oro. Debido a su naturaleza práctica y flexible, AICLE sirve para alumnos de Educación Infantil o de Educación Superior, pasando por todas las etapas intermedias, desde Primaria a Formación Profesional. Cabe implementar AICLE en un módulo durante un determinado momento del calendario, como un proyecto integrado en el currículo general de una escuela, para asignaturas opcionales en un centro de Secundaria o Educación Superior, como parte de

una política educativa más amplia, etc. Dentro de una misma asignatura, el profesor puede optar por impartir algunas sesiones en la L1 y otras en la L2, o presentar los conceptos nuevos en una de las lenguas y emplear la otra lengua para repasar.

Todas estas variantes se pueden considerar como parte de un continuo en cuyos extremos estarían por un lado la enseñanza orientada principalmente hacia la adquisición de contenidos no lingüísticos y por otro, la diseñada con el fin claro de enseñar la lengua extranjera. En este sentido, según factores como los contenidos, los objetivos, el formato, las responsabilidades del profesor, el nivel del alumno y el tipo de evaluación, Brinton y otros (1989) distinguen entre enseñanza de contenidos protegida, modelo adjunto e instrucción de lengua basada en temas⁶.

A continuación veremos qué caracteriza una lección de AICLE refiriéndonos a los siguientes componentes: la lengua a enseñar, el contenido no lingüístico, las tareas y actividades que se plantean y por último, la evaluación.

La lengua extranjera

Algunos de los principios básicos en la práctica de AICLE referidos a la lengua objeto de estudio son:

- La lengua se usa tanto para aprender como para comunicarse;
- La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se debe aprender;
- La fluidez es más importante que la exactitud en el uso de la lengua.

Es preferible que se destine un tiempo específico al estudio formal de la lengua, independiente de la asignatura de contenido. Esto es así porque la enseñanza de otras materias del currículo presenta una serie de limitaciones para la enseñanza de lenguas. La enseñanza de contenido:

- (a) se centra en éste, por lo que no permite la intervención pedagógica en las formas lingüísticas;
- (b) se encuentra constreñida funcionalmente de manera que sólo se presta a la práctica de ciertos usos de la lengua;
- (c) promueve el procesamiento de significados pero no de formas;

⁶ En inglés, *sheltered subject matter teaching*, *adjunct model* y *theme-based language instruction* respectivamente.

(d) no requiere una producción compleja por parte del alumno (Muñoz, 2007: 22).

En una clase de AICLE en Secundaria, la mayor fuente de aportación lingüística o *input* proviene de materiales textuales escritos o auditivos y por tanto, las destrezas que más se practican son la lectura y la escucha, aunque el resto de las destrezas es igualmente importante. En Primaria, como regla general, se da prioridad al código oral, por lo que la mayor parte del tiempo se dedica al trabajo de interacción oral. Además, la lengua se contempla desde un punto de vista más léxico que gramatical, haciendo más hincapié en el aprendizaje de vocabulario que en el uso de estructuras gramaticales graduadas.

El contenido no lingüístico

En cuanto al contenido, no tiene por qué ser obligatoriamente de tipo académico. Los contenidos se seleccionan de acuerdo con criterios muy particulares subordinados a las necesidades del estudiante y en conexión con proyectos comunes o con temas de interés colectivo por su importancia o su nivel de generalización. Pueden incluir cualquier aspecto no relacionado con la lengua pero de interés personal para el alumno (Genesee, 1994: 3). Met (1991) propone contenidos que sean cognitivamente atractivos y exigentes para el alumno, lo cual va más allá de la lengua o la cultura objeto de estudio.

En realidad, lo que se enseña en un curso de lenguas basado en contenidos no es el contenido en sí, sino una forma de discurso de ese contenido; es decir, no es cuestión, por ejemplo, de enseñar literatura, sino cómo analizar la literatura. En palabras de Curtain y Pesola (1994: 35), el contenido en AICLE es "*curriculum concepts being taught through the foreign language [...] appropriate to the grade level of the students*".

En cualquier caso, el contenido en sí mismo no constituye material suficiente para conducir al aprendizaje de la lengua. Como ya apuntábamos en líneas anteriores, en esta metodología los alumnos necesitan el apoyo de formas lingüísticas relevantes y apropiadas al contexto (Met, 1991).

Tareas y actividades

En AICLE, es importante que se le presenten al alumno tareas y actividades cooperativas y heurísticas, puesto que necesita oportunidades naturales para usar la lengua. Ejemplos de tareas que se ejecutan en clase o fuera de ella son:

Tareas de recepción:

- Asignar etiquetas,
- Distribuir o elegir datos en mapas, diagramas o gráficos,
- Rellenar tablas,
- Tomar notas de datos específicos (fechas, cantidades, horarios),
- Identificar y/o reorganizar información o imágenes, secuenciar,
- Corregir errores,
- Completar textos, etc.

Tareas de producción:

- Terminar frases,
- Dar definiciones de palabras,
- Responder a preguntas abiertas,
- Hacer cuestionarios de opinión,
- Buscar información,
- Elaborar y presentar proyectos,
- Exponer temas, etc.

Entre otras cosas, en la ejecución de dichas tareas, el alumno tiene que preguntar, comparar, categorizar, predecir e identificar las ideas principales, lo cual contribuye al desarrollo de estrategias de aprendizaje –para organizar, analizar, recabar o generar información, etc.– que a su vez llevan al aprendizaje de la lengua.

Evaluación

Cuando se enseña una L2 a través de un programa de AICLE, su evaluación tiene lugar al menos en parte a través de la evaluación de la asignatura (Graddol, 2006: 86) y en esta situación, se suele dar prioridad al contenido por encima de la corrección en la producción lingüística. Para poder evaluar contenido y lengua sin que interfieran entre sí, es frecuente la elaboración de pruebas con dos secciones: un grupo de preguntas de

comprensión –como por ejemplo de tipo opción múltiple– dirigidas hacia la evaluación del contenido, y otro grupo de preguntas abiertas que requieren cierta producción en la L2 por parte del alumno.

En la siguiente tabla se presenta un resumen de las principales características de la metodología AICLE tal y como se han expuesto en estas líneas:

Tabla 2.2: características de AICLE.

Características de la metodología AICLE			
La lengua	El contenido	Tareas	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Se usa para aprender y para comunicarse. - Depende del contenido. - La fluidez es más importante que la corrección. - También se estudia en sesiones aparte de las sesiones de contenido. - Secundaria: énfasis en las destrezas de recepción. - Primaria: énfasis en las destrezas orales. - Se estudia desde un punto de vista léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> - No necesariamente de tipo académico. - Versa en torno a los intereses del alumno. - Debe ser cognitivamente atractivo y exigente. - No es contenido en sí, sino una forma de discurso de cierto contenido. - Por sí sólo no conduce al aprendizaje de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> - De tipo cooperativo y heurístico. - Tareas de recepción: asignar etiquetas, distribuir y elegir datos, rellenar tablas, tomar notas, identificar y/o reorganizar, corregir, completar textos... - Tareas de producción: terminar frases, dar definiciones, responder, hacer cuestionarios, buscar información, elaborar y presentar proyectos... 	<ul style="list-style-type: none"> - Se evalúan lengua y contenido de manera conjunta al menos en parte. - La expresión del contenido es más importante que la corrección.

Fuente: elaboración propia.

Por todo lo dicho, una lección de AICLE bien planteada debe combinar los siguientes elementos: (1) *contenido*: una serie de contenidos que le permitan al alumno progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos del currículo; (2) *comunicación*: una situación comunicativa, que conduzca al aprendizaje de los contenidos mientras se aprende a usar la lengua en sí; (3) *cognición*: el desarrollo de las destrezas cognitivas que

enlazan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua; y (4) *cultura/ciudadanía*: la exposición a perspectivas variadas y conocimientos compartidos que faciliten la comprensión de los demás y de nosotros mismos (Coyle, 1999; 2002).

Según sus seguidores, cualquier materia se puede impartir bajo esta metodología, si bien ciertos tipos de materias ofrecen ventajas para los diferentes grupos de alumnos. Aquellas materias en las que se maneja un *input* no verbal –por ejemplo materiales gráficos y visuales– tales como la Geografía o la Educación Física, resultan más accesibles a alumnos que tienen un nivel bajo de competencia en la lengua. Las disciplinas cuyo desarrollo depende más de la comunicación verbal como la Filosofía ofrecen la posibilidad de explorar todo tipo de textos –descriptivos, argumentativos, etc.–, lo cual supone un excelente método de enseñar al alumno a discutir, dar su opinión o defender posturas. Paralelamente, en el caso de la Historia, su explicación requiere un tipo de discurso que se encuentra próximo al lenguaje de la comunicación cotidiana y que por ello resulta generalmente más útil para el alumno, mientras que la Química demanda un vocabulario técnico que puede resultar complicado pero que por otro lado, es común a un buen número de lenguas y puede ser, por tanto, fácilmente reconocible (Pavesi y otros, 2001: 81ff.).

Implicaciones para la docencia

Para un centro educativo, implementar AICLE supone elevar el perfil de enseñanza de la lengua extranjera en la institución en general, lo que puede ayudar a su desarrollo, y le permite estar en sintonía con las necesidades locales. No obstante, AICLE también tiene sus exigencias e inconvenientes.

Según Pavesi y otros (2001: 83), la selección de la lengua a estudiar bajo esta metodología debería atender a criterios tales como la situación geopolítica de la región donde se encuentra el colegio, el grado de parecido entre dicha lengua y la lengua materna de los alumnos y las materias que se van a impartir de esta manera. Sin embargo, generalmente la presión de padres y sociedad empuja a la elección del inglés como segunda lengua de instrucción, lo que

puede no ser siempre la decisión más acertada para el contexto educativo de un colegio dado.

Por otro lado, una queja habitual de los docentes implicados en proyectos de AICLE es que no encuentran los materiales adecuados para sus clases, lo cual implica que deben elaborarlos ellos mismos. Y como dicen Navés y Muñoz (1999: 12),

...it is an extremely time-consuming task to gather, adapt and design teaching materials, a type of task for which, on the other hand, most teachers are not responsible in their regular courses. An extremely great effort needs to be made so as to provide CLIL teaching materials that can be used by as many teachers and learners as possible.

No obstante, el problema fundamental de adoptar AICLE es que esta metodología exige un cambio en las relaciones de trabajo y requiere ajustes culturales no siempre fáciles de conseguir en instituciones educativas. La actividad pedagógica cooperativa es de vital importancia para la planificación e implementación de AICLE: y los profesores de idiomas deben trabajar en estrecha conexión con los profesores generalistas de Primaria o de las asignaturas de contenido en general con el fin de asegurar que se genere un clima propicio para el desarrollo de la lengua. Esto implica destinar tiempo específico en el horario a tal efecto, además de momentos para la planificación y la revisión. Además, el profesor de lenguas puede llegar a perder su tradicional espacio en el horario para pasar a adoptar un papel más amplio.

Precisamente por imponer estas demandas sobre el profesorado, y a pesar de su creciente popularidad, AICLE se está implementando de forma dispersa más que a través de reformas integrales.

La preparación de los profesores implicados en AICLE es fundamental. Para muchos es difícil que tenga éxito si los profesores no son bilingües. Al menos deberían demostrar un dominio total de la lengua en la que impartirán el contenido, y conocer bien la lengua materna de los alumnos para llegar a apreciar sus dificultades de aprendizaje. Además, deben ser expertos en el área del contenido y conocer bien los elementos cognitivos, socioculturales y psicológicos involucrados en la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, con un simple vistazo al sistema de formación inicial del profesorado se observa que los maestros de lenguas extranjeras, después de una titulación de sólo tres años, pueden no tener un nivel de competencia en la

lengua suficiente para impartir AICLE, y con los profesores de secundaria con frecuencia sucede lo siguiente: los filólogos no están preparados adecuadamente para impartir otras asignaturas y el resto de profesores no domina la lengua extranjera. Según Navés y Muñoz (1999: 10ff), en España parece que sólo las escuelas privadas o parcialmente privadas pueden acceder a profesores nativos titulados en la asignatura de contenido o a profesores con doble titulación, y aún así tampoco tienen formación específica en AICLE.

Por último, ya que la cooperación entre el especialista y el generalista es crucial para el éxito del proceso, también sería deseable que el grupo de profesores estuviera capacitado para trabajo en equipo. Los profesores deben estar abiertos a la innovación y dispuestos a desarrollar investigación educativa, así como acreditar una doble cualificación o por lo menos demostrar interés en el funcionamiento de AICLE y habilidades para la integración de metodologías.

Todo ello supone un esfuerzo adicional de planificación con el fin de crear un ambiente seguro en el que ningún participante se sienta amenazado. Esto lleva tiempo y requiere diplomacia, tacto y respeto mutuo, además de un alto grado de implicación a largo plazo. Por eso, es aconsejable que los profesores e instituciones que estén iniciando un proyecto de AICLE se asesoren adecuadamente para ser capaces de evaluar sus capacidades y limitaciones con precisión.

El alumno, por su parte, debe comprender la importancia del empleo de la lengua meta en este contexto para sacar el máximo partido de la situación: ya que, al fin y al cabo, usar su lengua materna le resultará la opción más sencilla y lógica, puede que no se esfuerce por usar la L2 lo suficiente. Además, como el aprendizaje de la lengua con esta metodología es muchas veces incidental e implícito, se corre el riesgo de que el alumno no perciba que está haciendo progresos en ella, así que se hace necesario dedicar atención específica a la lengua en momentos concretos.

Conclusiones

Desde sus comienzos en la década de los años 1990, AICLE ha generado en Europa gran expectación e interés entre expertos y miembros de la comunidad educativa, y todo parece indicar que este interés seguirá en aumento en los próximos años. Un buen número de sus practicantes consideran incluso que AICLE es la metodología comunicativa más avanzada. Sin embargo, también sus propios defensores reconocen sus carencias:

CLIL, in fact, is not intended to replace traditional language teaching. Extensive research during the 20-year Canadian immersion experience has in fact shown that unless more formal language learning takes place alongside immersion, learners fail to acquire full mastery of the second language (Pavesi y otros, 2001: 80).

Muchos aspectos del sustrato teórico de esta aún incipiente metodología están aún por definir. Por ello, para continuar en el adecuado desarrollo de esta metodología se deberían dar una serie de pasos, entre los que Marsh (2002: 12ff.) recomienda, por ejemplo, el empleo de las escalas sugeridas por el MECR para establecer los requisitos de competencia de los profesores de segundas lenguas, la elaboración de unidades temáticas para unificar las áreas de contenido en forma de módulos, la realización de tesis doctorales e investigaciones sobre el tema desde una perspectiva internacional, un análisis detallado de la formación de maestros generalistas y especialistas en lenguas extranjeras y el diseño de un programa piloto a implementar en un número de centros europeos que actúen como “catalizadores” para el establecimiento de un programa académico transnacional.

La popularidad del método AICLE tiene mucho que ver con su adaptabilidad a las condiciones locales de cada contexto educativo. Sin embargo, sin pretender desmerecer esta importante cualidad de AICLE, hay voces que abogan por una necesaria consolidación y unificación de la escena europea. Dalton-Puffer y Nikula (2006) lo explican así:

We do believe that this connectedness to the actual conditions of different locations should be maintained, but at the same time we think that the CLIL enterprise could profit from a higher degree of abstraction, and accumulation of research-based knowledge (p. 5).

A juicio de estas autoras, la investigación en AICLE debería centrarse en los siguientes aspectos:

- *Learning of different language skills (words, morphosyntax, discourse, pragmatics, listening, speaking, writing, reading)*
- *Development of learners' conceptual skills*
- *Ways in which classroom interaction is conducted in social and linguistic terms*
- *Effects of CLIL on students mastering both oral and written genres, both subject-specific and general academic*
- *The extent to which success of CLIL is dependent on factors located outside school such as exposure, motivation, the sociolinguistic context, etc. (p. 5).*

En conclusión, AICLE supone una bocanada de aire fresco que ha irrumpido fuerte en la escena de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. No obstante, como se ha apuntado en estas líneas, en el camino hacia la definición de los parámetros adecuados para la enseñanza integrada de contenido y lengua quedan aún muchas cuestiones por resolver. Desde su humilde posición, el presente estudio pretende ayudar a recorrer este camino.

Parte II

Estudio de la enseñanza bilingüe

Capítulo III

Diseño de la investigación

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentarán el contexto socioeducativo en que ha tenido lugar este estudio, el enfoque metodológico adoptado en su realización y los instrumentos y técnicas específicos empleados en la obtención de sus datos, con el fin de encuadrar la investigación que nos ocupa en su marco teórico y situacional, y describirla desde un punto de vista procedimental.

En primer lugar, habría que comenzar esta sección por explicar y justificar la elección del paradigma metodológico que se ha considerado más adecuado para esta investigación. Dicha decisión es siempre sumamente importante; los cimientos que sustentan el paradigma elegido se basan en determinadas posturas de carácter filosófico y epistemológico que influirán sustancialmente en todos los momentos del proceso, desde el planteamiento inicial del problema hasta la interpretación de los datos y las conclusiones finales: el paradigma metodológico de una investigación es *“the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways”* (Guba y Lincoln, 1994: 105). La investigación, en cuanto búsqueda del conocimiento, constituye una actividad de reflexión, comprensión y reformulación del propio conocimiento de la realidad y de la práctica basada en ese conocimiento, y al mismo tiempo supone un análisis y, si procede, una reformulación del sistema de valores y creencias subyacentes a ella.

En este caso, la cuestión de la elección de paradigma se ha centrado en una dicotomía tradicionalmente percibida como la relación entre dos aproximaciones antagonistas a la realidad social en la que se enmarca el hecho educativo: la positivista, de base fundamentalmente científico-matemática y cuantitativa –desligada por definición de la práctica– y la postpositivista,

esencialmente cualitativa e interpretativa que, como ciencia moral, se basa esencialmente en la práctica¹. Según Larsen-Freeman y Long (1994: 20),

...la metodología cualitativa prototípica es un estudio etnográfico con el que el investigador no tiene la posibilidad de demostrar hipótesis; con este enfoque sólo observa aquello que está presente, es decir, los datos, que pueden variar en el transcurso de la observación. Un estudio cuantitativo, por otro lado, se tipifica como un experimento diseñado para comprobar hipótesis, que emplea procedimientos objetivos y análisis estadísticos apropiados.

La oposición entre los planteamientos de investigación cuantitativos y cualitativos es ya una vieja polémica con muy diversas interpretaciones que, lejos de atenuarse, parece acrecentarse cada día; el amplísimo espectro de opiniones a este respecto oscila entre considerar ambos paradigmas como absolutamente incompatibles y estimar que no se puede discriminar entre uno y otro.

Los defensores de la incompatibilidad pretenden reclamar la utilidad exclusiva de uno de ellos: los partidarios del análisis cuantitativo afirman que el análisis cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de habilidad y validez, y tienen la convicción de que únicamente los datos cuantitativos son en última instancia válidos o de alta calidad (Sechrest, 1992). Los partidarios del análisis cualitativo, por su parte, afirman que la supuesta neutralidad y precisión de medida de los datos cuantitativos no pasa de ser una mera afirmación ideológica, resaltando el escaso valor explicativo que aportan los tests estadísticos y ridiculizando el abuso de las definiciones de fenómenos sociales alejadas de la realidad social (Bernstein, 1980; Hesse, 1985; Lincoln y Guba, 1985; Reason y Rowan, 1981). Más recientemente, para entender la postura cualitativa, es imprescindible consultar las obras de Denzin y Lincoln (2000) y Lincoln y Denzin (2003).

En el caso de la investigación en contextos educativos, los defensores de la orientación cualitativa tienden a criticar a la tradición técnico-científica porque, a su juicio, considera erróneamente

¹ Ésta última también se denomina constructivista, etnográfica, fenomenológica, naturalista, humanística, interpretativa, deliberativa o artística.

...las instituciones escolares como realidades uniformes y descontextualizadas, susceptibles de regulación y control precisos. Así mismo, [estiman] que se centra en los aspectos más superficiales y menos significativos de los fenómenos curriculares y de la enseñanza, y, al mismo tiempo, desconsidera el importante papel que desempeñan las interacciones entre profesores y alumnos (Rodríguez López, 2003: 396).

Sin embargo, a propósito de la dificultad para discernir entre ambos paradigmas, también es cierto que una cantidad puede considerarse como una cualidad a la que se le ha asignado un número. En este sentido, acerca de la oposición cantidad-cualidad, Mayntz y sus colegas afirman lo siguiente:

Con suficiente frecuencia la propiedad cualitativa puede representarse como un atributo cuantitativo pluridimensional mediante su división analítica en dimensiones parciales aisladas. La diferenciación entre propiedades cuantitativas y cualitativas es, pues, provisional e inexacta (Mayntz y otros, 1975; en Beltrán, 2000: 44).

En resumen, una visión un tanto superficial de las dinámicas de desarrollo histórico de estos dos modelos metodológicos podría sugerir que se encuentran situados en vértices opuestos no sólo desde el punto de vista axiológico y filosófico, sino también en cuanto a las estrategias y técnicas metodológicas que emplean: las científico-matemáticas en el primero, las naturalistas y cualitativas en el segundo. Sin embargo, en el ámbito de las ciencias sociales la tradicional disputa se tiende a resolver en los últimos tiempos mediante la adopción de una postura intermedia: la utilización de técnicas e instrumentos de ambos paradigmas permite al investigador profundizar en la multifacética realidad social que le circunda, por un lado, y por el otro ofrece la garantía de que los resultados de la investigación son lo suficientemente válidos y fiables como para ser tenidos en cuenta:

Los científicos sociales han llegado a abandonar la elección espuria entre datos cualitativos y cuantitativos: en su lugar están preocupados con la combinación de ambos que hace uso de los rasgos más valiosos de cada uno. El problema se convierte en determinar en qué puntos debiera adoptarse una aproximación y en cuáles la otra (Merton y Kendall, 1946; en Cohen y Manion, 2002: 73).

La investigación cualitativa, de hecho, recurre a la cuantificación con frecuencia, por ejemplo para generar hipótesis y detectar patrones, o para hacer públicos sus resultados:

As a simple, concise way of reporting general research findings, quantification of some kind is used by many qualitative researchers, who commonly gather enough data to fill a book, and then pare down their data and findings to a length that conforms to journal publication requirements (Mackey y Gass, 2005: 182).

En el estudio que nos ocupa, las bases de una primera decisión metodológica se encuentran, como se verá más adelante, en la identificación de un problema: la experiencia docente de la investigadora y su convicción acerca del valor de la aproximación temprana a los aprendizajes de tipo instrumental le lleva a apoyar la introducción de segundas lenguas a corta edad, si bien es cierto que esta misma experiencia le ha permitido constatar la importancia de que este aprendizaje se realice de forma adecuada. En la Comunidad de Madrid, el patente interés por formar ciudadanos competentes en lengua inglesa y la rápida implantación de un modelo de enseñanza bilingüe español-inglés en muchas escuelas públicas en los últimos años hace temer por una generalización desordenada e incontrolada de prácticas tal vez inadecuadas, lo cual tendría obvias consecuencias nefastas a corto y medio plazo. Parece necesario pues hacer un ejercicio de reflexión y análisis que contribuya a describir la situación educativa en la región a este respecto.

Tanto los objetivos como las condiciones de una investigación en el ámbito descrito apuntan hacia la conveniencia de desarrollar un estudio de carácter cualitativo por varios motivos: el paradigma cualitativo, en cuanto fenómeno multifacético de hondas implicaciones éticas y políticas, se adapta a la compleja naturaleza de la realidad educativa y el objeto de la investigación en ciencias sociales permitiendo (1) producir conocimiento científico sobre la realidad abordándola desde diversos puntos de vista de forma global y sistémica; y (2) utilizar dicho conocimiento para, si procede, posteriormente modificarla y mejorarla a través de la práctica profesional. En este sentido apoyamos la opinión de Nelson y sus colegas (1992; en Denzin y Lincoln, 2000: 7), según la cual la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar; es verdaderamente un multiparadigma en su enfoque.

El propósito de esta investigación está relacionado con encontrar los distintos significados que los participantes en el proceso educativo otorgan a los hechos, y no tanto con buscar leyes generales que avalen los distintos significados; nuestro objetivo tiene que ver con conocer y describir la situación

real así como con descubrir el tipo de interrelaciones existentes en ella. Desde una perspectiva cualitativa, aquí se priorizará la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados y se trabajará con datos cualitativos en un intento por elaborar teorías explicativas, lo cual se ha llamado muy acertadamente "hacer visible lo cotidiano" (Santos, 1990).

En el presente capítulo haremos un análisis del contexto en el que se enmarca el estudio, tanto en general, echando un rápido vistazo a la situación socio-educativa de la región de la Comunidad de Madrid, como en particular, haciendo referencia a los programas bilingües oficiales para centros públicos existentes en la Comunidad y a los colegios donde se desarrolla la investigación. Entre otros aspectos presentaremos la situación, composición y estructura organizativa de los dos colegios en que se recabaron gran parte de los datos, atendiendo a una serie de subapartados que abarcan desde sus instalaciones hasta su plantilla pasando por el funcionamiento en esos centros de los respectivos programas bilingües en los que participan.

Además describiremos nuestro enfoque y metodología centrándonos en dos aspectos principales: (1) la dimensión de la investigación cualitativa en las ciencias sociales y (2) las características de la metodología cualitativa que mejor se adecua al presente estudio, que es la etnográfica. Como veremos, en realidad en un sentido amplio es habitual considerar el término "etnografía" como sinónimo de investigación cualitativa o trabajo de campo, entendiendo éste como el estudio del estilo de vida de una sociedad –la descripción de sus creencias y prácticas–, para mostrar cómo sus diferentes partes contribuyen a la creación de un todo unificado y consistente (Jacob, 1987; en Latorre y otros, 2003: 226).

En relación con el diseño concreto de esta investigación, en primer lugar plantearemos el problema que da origen a la misma; a continuación determinaremos los objetivos generales y específicos a conseguir con su ejecución; seguidamente se explicará proceso de formulación, diseño y desarrollo del trabajo de campo de forma cronológica a través de sus distintas fases; y por último, describiremos los métodos y técnicas de recogida de datos elegidos, tanto sus características y particularidades como el modo en que se aplicaron aquí.

2. EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

A. LA COMUNIDAD DE MADRID

Comunidad de Madrid es el término con que se denomina a la unidad administrativa que comprende la capital de España y su región. Situada en la parte septentrional de la Meseta Inferior de la Península Ibérica, tiene una extensión de 7.995 km² y limita con las provincias siguientes: Guadalajara al noreste, Cuenca al sudeste, Toledo al sur, Ávila al oeste y Segovia al noroeste. De estas dos últimas está separada por los límites naturales de la Sierra de Guadarrama y la parte oriental de la Sierra de Gredos.

Por su posición geográfica la Comunidad de Madrid tiene unas características generales propias del llamado *clima continental extremado, seco* y con fuertes oscilaciones termométricas (con medias máximas de 30º y mínimas de 5º), de inviernos y veranos largos, aunque en particular el territorio de Madrid capital tiene un microclima propio de la urbe: su clima natural se ve modificado por su alta densidad de población.

De hecho, la gestión medioambiental de la Comunidad de Madrid está condicionada, principalmente, por su gran densidad de población, además de por su desarrollo urbanístico y viario y la limitada actividad agraria de la región, que dan lugar a problemas relevantes tales como contaminación atmosférica y acústica, incendios forestales y la alteración del ciclo del agua, entre otros.

Los paisajes de la región son muy variados, abarcando desde el paisaje serrano que encontramos en las sierras mencionadas, de pinares, granito y nieve en las cumbres en los meses fríos, hasta el paisaje de huerta y cultivo de regadío del río Tajo a su paso por la vega de Aranjuez.

Sus límites y dimensiones, esa característica forma de triángulo con vértice en el norte que tiene, han permanecido prácticamente intactos desde la

división provincial que aprobaron las Cortes el 30 de noviembre de 1833 y que ha servido para señalar posteriormente la territorialidad de la actual Comunidad de Madrid (Jiménez de Gregorio, 1986: 278). La Comunidad de Madrid es, por tanto, una Comunidad uniprovincial, que inició el proceso autonómico el 25 de junio de 1981, constituyó su Asamblea el 14 de junio de 1982 y publicó su Estatuto autonómico el 1 de marzo de 1983.

El informe 1/2008 del Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid sobre la situación económica y social de la Comunidad de Madrid en el 2007 refleja un crecimiento demográfico en el año 2007 de alrededor del 2%, con lo que su población es ya de más de seis millones de habitantes. En concreto, la población total a fecha de 1 de enero de 2006 asciende a 6.081.689 personas, según el registro continuo del Padrón Municipal; de este conjunto poblacional, cabe destacar que 866.910 personas son de procedencia extranjera –un 14,3%– y que el 51,6 % son mujeres y el 48,4% restante, hombres.

El incremento de la población ejerce un papel moderador de la tasa de crecimiento del PIB en términos per capita. Como consecuencia, esta variable experimentó en 2007 un moderado incremento del 1,8%, dos décimas por debajo del promedio nacional, y el diferencial de desarrollo de Madrid con respecto a la media española se redujo en dos décimas de punto, de manera que el PIB per capita de la región se sitúa en el 31,2%.

Por otra parte, la sección acerca de la composición sectorial económica del Informe muestra que la economía de la Comunidad de Madrid ha basado su expansión en el sector de servicios de mercado –al que en 2007 corresponde el 78,5% del incremento del valor añadido–, así como en el de servicios de no mercado –cuya contribución supera, en el mismo año, el 10,3%– y, en menor medida, en la industria –el 7,5%– y la construcción –el 3,6%–. Esta composición sectorial del crecimiento explica que la economía madrileña fundamente su expansión en las ganancias de empleo y en las de productividad.

Por último, el citado Informe presenta datos de los recursos que la Comunidad de Madrid destina a la investigación científica y el desarrollo tecnológico (I+D), señalando que en 2006 se contabilizó un gasto equivalente al 1,98% del PIB, y se emplearon en esta actividad a 15,1 de cada mil personas

activas en la región. Según el Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, estos indicadores revelan un nivel netamente superior al del conjunto de España y superan también al promedio de la Unión Europea.

B. ANÁLISIS EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Breve descripción del Sistema Educativo

En el curso 2007-2008 comenzó en la Comunidad de Madrid la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de acuerdo con un calendario de aplicación consensuado con el Gobierno Central, proceso que culminará en el curso 2009-2010.

A grandes rasgos, el sistema educativo LOE queda configurado así: las enseñanzas, organizadas en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de forma que se asegure la transición entre los mismos o dentro de cada uno de ellos, son, hasta los 16 años:

- Educación Infantil: de carácter voluntario, organizada en dos ciclos: de 0 a 3 y de 3 a 6 años (éste último ciclo es gratuito).
- Educación Primaria: de 6 a 12 años, de carácter obligatorio y gratuito. Está dividida en tres ciclos de dos años cada uno.
- Educación Secundaria Obligatoria o ESO: de 12 a 16 años, también de carácter obligatorio y gratuito. Está dividida en dos ciclos y a su término se obtiene el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Con el título de Graduado en ESO (para aquellos alumnos mayores de 16 años que no lo hayan obtenido están, entre otras alternativas, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la Educación de personas adultas), se puede acceder a los siguientes estudios:

- Bachillerato: dura dos cursos y se desarrolla en tres modalidades (artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales).
- Formación Profesional de grado medio.
- Enseñanzas Artísticas de grado medio (con prueba de acceso).

- Enseñanzas deportivas de grado medio.
- Formación Profesional ocupacional.

Posteriormente, y según los estudios cursados en esta segunda fase, se puede acceder (con o sin prueba de acceso dependiendo del caso) a:

- Ciclos formativos de grado superior de Formación Profesional,
- Enseñanzas artísticas superiores,
- Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior,
- Enseñanzas deportivas de grado superior,
- La enseñanza universitaria.

Además de las enseñanzas artísticas y deportivas, enseñanzas de régimen especial conectadas con el sistema educativo, están las enseñanzas de idiomas, que se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas y se estructuran en tres niveles: básico, intermedio y avanzado.

La situación educativa en la Comunidad

En la Comunidad de Madrid, el organismo responsable en materia de educación es la Consejería de Educación, que se estructura en dos Viceconsejerías. De la Viceconsejería de Educación dependen las siguientes Direcciones Generales:

- Educación Infantil y Primaria,
- Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales,
- Becas y Ayudas a la Educación,
- Mejora de la Calidad de la Enseñanza y
- Universidades e Investigación.

De la Viceconsejería de Organización Educativa dependen la Dirección General de Infraestructuras y Servicios y la Dirección General de Recursos Humanos.

En cuanto a su financiación, la sección de educación recibe un 25% del presupuesto de la Comunidad: en el año 2007, percibió exactamente un 25,4% del presupuesto total, con unos créditos por importe de 4.615 millones de euros, lo que supuso un incremento del 6,58% en términos relativos y unos

285 millones de euros en valores absolutos respecto al presupuesto del año 2006. Atendiendo a las principales líneas de inversión, comparando los datos de los ejercicios de 2006 y 2007, las universidades y las inversiones de carácter general están perdiendo peso relativo en favor de las inversiones en educación no universitaria, tales como la dotación a la adquisición de libros de texto y material didáctico complementario para alumnos socioeconómicamente desfavorecidos y/o miembros de familias numerosas (datos de Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2008²).

En particular, la dotación del curso 2007-2008 para el funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Infantil, Primaria y Especial es de 19.581.024 euros. Esta cantidad financia, entre otros asuntos, la creación de nuevos puestos escolares para atender la creciente demanda por el incremento de la natalidad y de la población inmigrante de la región, y los programas de actuación en colegios públicos tales como las aulas de enlace.

La situación educativa de la región de Madrid es el resultado de una diversidad de factores que interactúan entre sí, entre los cuales destacamos los siguientes:

- Nivel educativo de la población,
- Tasa de escolarización,
- Esperanza de vida escolar,
- Número de unidades educativas.

En primer lugar, uno de los índices que podríamos considerar como más relevantes en educación es el nivel educativo de la población en general. *“En efecto, la existencia de un medio estimulante para el estudio y que concede valor a la educación constituye uno de los elementos más importantes asociados al rendimiento escolar”* (Tiana, 2004: 41). En la Comunidad de Madrid, el 48% de los adultos tienen estudios postobligatorios, lo que la coloca como la Comunidad con el porcentaje más alto, siendo la media española de 37,1% (según datos del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte del 2002, en Tiana, 2004).

Por otra parte, la tasa de escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil ha crecido llamativamente durante la última década, de forma que la práctica totalidad de los niños de entre tres y cinco años están escolarizados,

² Todos los datos de este apartado referentes al curso 2007-2008 han sido extraídos del citado documento.

sobre todo los niños de cuatro y cinco años (Tiana, 2004: 39). Esta tendencia de crecimiento que se viene observando en los últimos cursos parece ser fruto de la incorporación de alumnado extranjero y de la ligera recuperación que ha experimentado la natalidad desde 1999. Concretamente, 271.615 fueron los alumnos de Educación Infantil matriculados en 2007.

Acerca de la educación obligatoria cabe decir que el número de alumnos matriculados en Educación Primaria va también en aumento: son 349.766 alumnos matriculados en el curso 2007-2008 frente a los 325.475 del curso 2003-2004. Del número total de alumnos de Primaria, el 53% cursó sus estudios en un centro público, el 34% en centros concertados y el 13% en un centro privado. En la ESO hubo en el 07-08 236.403 alumnos matriculados, entre los que se observa una tendencia a estudiar en centros privados y concertados en lugar de en centros públicos.

A este respecto, la propia Administración madrileña reconoce que la ESO presenta un número de disfunciones causadas por las características de su alumnado y sus propios contenidos y necesidades de adaptación de estos. Para subsanarlas, se inició durante el curso 2005-2006 el Plan de Centros Públicos Prioritarios, según el cual ciertos centros que así lo precisan llevan a cabo una serie de medidas de ayuda y refuerzo a los alumnos con el objetivo de implicarlos activamente en su propio desarrollo educativo. Existe también un Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Secundaria, gracias al que los alumnos que lo necesiten reciben apoyo escolar en su propio centro, fuera del horario lectivo.

La tendencia a elegir la educación privada se invierte, no obstante, en la educación secundaria postobligatoria: en el 07-08, los alumnos de Bachillerato prefirieron un centro público en un 25% más de casos que en el curso anterior, lo cual significa una ruptura del ritmo de crecimiento negativo de los últimos cursos.

También al contrario de lo ocurrido en los dos cursos anteriores, en el curso 2007-2008 el número de alumnos matriculados en ciclos de Formación Profesional de grados medio y superior ha aumentado, concretamente en un 2%, pasando a 47.668 alumnos. Aún así, la Administración considera que aún queda trabajo por hacer en este sentido:

Aún con la mejor aceptación de estos estudios por la sociedad y los avances experimentados recientemente en estas enseñanzas en cuanto a la incorporación de nuevas familias profesionales con sus respectivos currículos y revisión de los mismos, una correlativa adecuación de los centros, una incorporación de determinadas familias profesionales de nueva aparición, una mayor flexibilidad tanto en la oferta como en la demanda e intento del máximo ajuste posible entre ambas, así como una potenciación decidida de estos estudios a través de una publicidad eficaz, serían aspectos básicos para que estas enseñanzas adquiriesen el pertinente reconocimiento de cara a las posibilidades reales que ofrece de acceso y permanencia en el mundo laboral (Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2008).

La combinación de las tasas de escolarización a diferentes edades da como resultado un indicador conocido como *esperanza de vida escolar a los seis años*, que representa el tiempo promedio que se prevé que un niño de esa edad permanezca escolarizado si se mantienen unas condiciones similares a las actuales. Dicho promedio en la región es 13,1 años, cifra que ubica a la Comunidad de Madrid en la franja alta de los países de la OCDE (Tiana, 2004: 41).

En cuanto a las unidades educativas de la región, en la actualidad, según los datos de la Comunidad para el curso 2007-2008, el número total de unidades en Educación Infantil es de 14.352, de las cuales más de la mitad – exactamente 7.252– son privadas (y un 35% de estas son concertadas). En relación con el número de alumnos matriculados, la ratio es de 19 alumnos por unidad en los centros públicos, una cifra considerablemente mayor en los centros concertados –24 alumnos por unidad– y otra considerablemente inferior en los privados –16 alumnos por unidad.

En Educación Primaria la ratio de alumnos por unidad está más compensada: 21, 25 y 23 alumnos en la enseñanza pública, concertada y privada respectivamente. Los alumnos se distribuyen en 15.343 unidades, 6.702 de ellas privadas (el 71% de las cuales son privadas concertadas). En comparación con la Educación Infantil (recordemos, no obligatoria y gratuita sólo de 3 a 6 años), en Educación Primaria (obligatoria y gratuita) se observa un escenario muy diferente: el número de centros públicos es superior al de privados y dentro de estos, los propiamente privados representan a su vez una minoría.

En el curso 2006-07 se registraron 238.389 alumnos cursando estudios universitarios, la mayoría en universidades públicas. Por número de alumnos matriculados, la primera es la Universidad Complutense, con 78.139 alumnos, seguida de la Politécnica, 35.081, y la Autónoma, 29.574.

Según los datos del INE para ese curso, el 50,8% de estos alumnos estudiaban algún tipo de licenciatura, de las cuales las más frecuentes son Administración y Dirección de Empresas, Derecho y Periodismo. El 15,7% estaban matriculados en Arquitectura o ingenierías superiores, siendo Informática e Industriales las más concurridas. Las Diplomaturas eran cursadas por un 17,5% de estudiantes; entre ellas, la más habitual es Magisterio, seguida por Ciencias Empresariales. En el grupo de Arquitectura e ingenierías técnicas, con un 11,9% del total, destacan Ingeniería Técnica Industrial y Arquitectura Técnica. Por último, el 4% del alumnado estudia una doble titulación, sobresaliendo con gran diferencia la de Administración y Dirección de Empresas más Derecho.

Por otra parte, cabe destacar otras actuaciones educativas como son:

- Los módulos de Garantía Social para aquellos alumnos de entre 16 y 21 años que no han obtenido el título de Graduado en ESO ni tienen una titulación en Formación Profesional. En ellos están matriculados 6.249 alumnos (en el curso 07-08).
- La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales o acnees, bien en centros ordinarios o en centros de Educación Especial. Estos alumnos son 4.215 (curso 07-08).
- La educación de adultos, dirigida a mayores de 18 años que quieren o necesitan una formación general básica y otras enseñanzas no obligatorias como la Formación Profesional en modalidades a distancia o presencial en horario nocturno. Las cifras de la Comunidad son 62.057 alumnos para el curso 07-08.
- Las enseñanzas de régimen especial (artes plásticas y diseño, idiomas y enseñanzas deportivas) tienen un número de alumnos difícil de determinar, que el Informe del Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid para el año 2007 no recoge.

El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

En el curso 2004-2005 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid dio comienzo a un ambicioso proyecto conocido como el Programa Bilingüe, según el cual los colegios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad tienen la oportunidad de incorporar el idioma inglés como eje vertebrador en la organización del centro: el inglés se constituye en asignatura curricular básica y en lengua de instrucción para otras asignaturas.

En sus inicios, según se refleja en la Orden 1555/2004 del B.O.C.M., fueron seleccionados 26 centros, en los cuales comenzaron a recibir sus clases de forma bilingüe unos 1.300 alumnos de 1º de Primaria durante el curso 2004-2005. Estos colegios son los que se pueden ver en la tabla que sigue:

Tabla 3.1: colegios que pertenecen al Programa de Colegios Bilingües de la CAM desde 2004.

Colegio	Municipio / distrito	DAT
1. CEIP Alberto Alcocer	Madrid / San Blas	Madrid capital
2. CEIP Dámaso Alonso	Madrid / Villaverde	
3. CEIP Doctor Tolosa Latour	Madrid / Puente de Vallecas	
4. CEIP Fontarrón	Madrid / Moratalaz	
5. CEIP Lepanto	Madrid / Moncloa-Aravaca	
6. CEIP Meseta de Orcasitas	Madrid / Usera	
7. CEIP Rufino Blanco	Madrid / Chamberí	
8. CEIP San Ildefonso	Madrid / Centro	
9. CEIP Vicálvaro	Madrid / Vicálvaro	
10. CEIP Federico García Lorca	Alcobendas	Norte
11. CEIP San Andrés	Colmenar Viejo	
12. CEIP Antonio Machado	San Sebastián de los Reyes	
13. CEIP Daniel Martín	Alcorcón	Sur
14. CEIP Andrés Segovia	Móstoles	
15. CEIP Vicente Aleixandre	Móstoles	
16. CEIP Clara Campoamor	Fuenlabrada	
17. CEIP Las Castañeras	Arroyomolinos	
18. CEIP Manuel Núñez de Arenas	Getafe	
19. CEIP Virgen del Consuelo	Ciempozuelos	
20. CEIP Ortega y Gasset	Leganés	
21. CEIP Dulcinea	Alcalá de Henares	Este
22. CEIP García Lorca	Alcalá de Henares	
23. CEIP San Sebastián	Meco	
24. CEIP El Olivar	San Fernando de Henares	
25. CEIP Las Veredas	Colmenarejo	Oeste
26. CEIP San Sebastián	El Boalo	

Fuente: elaboración propia.

Al curso siguiente, mientras en los primeros colegios el Programa Bilingüe alcanzaba ya 1º y 2º de Educación Primaria, se incorporaron otros 54 colegios que comenzaron a su vez por 1º de Primaria. Durante el curso siguiente, la implantación del modelo tiene lugar en otros 42 colegios. En el curso 2007-2008 –cuando comenzó la ejecución del trabajo de campo del presente estudio–, con la incorporación de 25 nuevos colegios, el número de centros participantes alcanza los 147 (se puede ver el listado completo de centros para el curso 2007-2008 en el anexo nº 1) y afecta a 17.500 alumnos de la siguiente forma:

- Los primeros 26 colegios siguen un modelo bilingüe en todas sus aulas de primer y segundo ciclo de Primaria (de 1º a 4º);
- Los 54 colegios involucrados desde el curso 2005-2006 lo siguen en 1º, 2º y 3º de Primaria;
- Los siguientes 42 colegios son bilingües en todo el primer ciclo (1º y 2º);
- Los 25 últimos colegios, participantes desde ese mismo año, son bilingües en 1º de Primaria.

En el curso 2008-2009, fecha de finalización del presente estudio con la elaboración del informe final, son ya 180 los centros públicos participantes, el número de alumnos que reciben su instrucción bajo este sistema son 23.600 y en los centros más antiguos el bilingüismo llega ya a 5º de Primaria. Los 33 nuevos colegios para el curso 2008-2009, que no forman parte de la muestra del trabajo de campo de este estudio, se pueden encontrar en el anexo nº 2.

Para su inclusión en el programa, los centros deben presentar una solicitud que se valora siguiendo los siguientes criterios:

- a) *Grado de aceptación de la comunidad educativa manifestado a través del apoyo recibido por la solicitud en el Claustro y en el Consejo Escolar.*
- b) *Viabilidad de la solicitud. Para ello se tendrá en cuenta la experiencia previa del centro, la plantilla de profesorado, con especial mención al profesorado especialista en idioma extranjero: Inglés, y los recursos existentes en el centro, así como el número de unidades y de alumnos.*
- c) *Distribución equilibrada de los centros seleccionados en las diferentes Áreas Territoriales, teniendo en cuenta la población escolar comprendida entre tres y dieciséis años (Orden 796/2004 de la Consejería de Educación de la CAM).*

Según la Consejería de Educación³, las características principales de este programa son:

- Las tres asignaturas básicas en el desarrollo curricular, de formación diaria, son Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés;
- Lengua Castellana y Matemáticas se imparten siempre en castellano;
- Las horas de inglés semanales a lo largo de toda la Educación Primaria deben ser cinco;
- Además, se puede impartir en inglés el resto de áreas: Educación Física, Educación Artística, Conocimiento del Medio y Religión o su alternativa;
- Los alumnos reciben clases en inglés al menos durante un tercio del horario escolar.

Con estas condiciones, se pretende conseguir una serie de objetivos de aprendizaje de la lengua inglesa para los diferentes ciclos, que son: en primer ciclo, la adquisición del lenguaje y la iniciación en la lectura y la escritura; en segundo ciclo, el refuerzo de la lectoescritura y el desarrollo de la competencia en la interacción oral; y en tercer ciclo, aparte del desarrollo y perfeccionamiento de todas las destrezas comunicativas, el estudio del área de Conocimiento del Medio en inglés.

Por otro lado, aparte de los miembros del equipo directivo –casi siempre impulsores del Programa en su centro–, en cada colegio bilingüe existe un cierto número de docentes y miembros del personal directamente involucrado en la marcha del proyecto, que son los siguientes:

- El coordinador del Programa en el centro,
- Los maestros especialistas que imparten sus clases en los cursos bilingües,
- Los maestros no especialistas que imparten sus clases en los cursos bilingües,
- Los auxiliares de conversación.

En cada colegio, desde el momento de la puesta en marcha del proyecto se nombra un coordinador que debe ser un funcionario con destino definitivo en el centro y habilitación en lengua extranjera (inglés). Responsable de impulsar la participación del centro en las actividades propias del sistema bilingüe, su

³ La información que se refleja a continuación se encuentra publicada en la página web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que figura en la bibliografía de este capítulo.

función es coordinar a los profesores del colegio que participan en el Programa. De hecho, según las recomendaciones pedagógicas de Consejería, tanto el coordinador como el resto de profesores implicados deben hacer coincidir una de sus horas semanales de permanencia para dedicarla a reuniones de coordinación.

Además, los colegios participantes en este proyecto cuentan con la presencia de hablantes nativos de inglés –originarios de Australia, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda y Reino Unido– colaborando como auxiliares de conversación, cuya función principal, según la Consejería de Educación, es la de apoyar al profesorado en su labor docente de la siguiente forma:

- Ayudan en las clases catorce horas a la semana en calidad de hablantes nativos y expertos en la cultura de sus países de origen, con el objetivo de estimular el interés de los alumnos por la lengua y su cultura;
- Pueden trabajar con grupos reducidos de alumnos para desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita y promover el entendimiento cultural;
- Para lograr ese entendimiento e interés, pueden aportar material sobre las escuelas y localidades de las que proceden;
- Pueden también impartir dos horas a la semana de clases de conversación a los maestros especialistas y a los docentes del colegio en general, con el fin de practicar la lengua para su posterior empleo en el aula y de facilitar la elaboración de materiales didácticos;
- Pueden, bajo decisión del coordinador del Programa de acuerdo con el equipo directivo, asistir a reuniones de profesores, hacer presentaciones en clase y participar en actividades extraescolares.

Sin embargo, los auxiliares de conversación no tienen plena competencia docente ni son responsables de la evaluación, disciplina o supervisión de los alumnos.

La Consejería de Educación vela por la buena marcha del proyecto con la ayuda del *Trinity College* de Londres, que actúa como agente evaluador externo: en la actualidad, al final de cada ciclo El *Trinity College* examina a aquellos alumnos que están suficientemente preparados a juicio de sus

profesores. El examen para 2º de Primaria consiste en una conversación individual con el examinador de cinco minutos del tipo pregunta-respuesta, correspondiente a los niveles 2 o 3 del *Trinity Exam*. El examen en 4º es una conversación individual de cinco minutos también, y además durante otros cinco minutos el alumno debe exponer un tema que ha preparado en los meses anteriores. Esta prueba equivale a los niveles 4 o 5 del *Trinity Exam*.

Además, la Consejería se encarga de la formación inicial y continua del profesorado participante de la siguiente manera: los maestros reciben 500 horas de formación inicial, en España a cargo del *British Council* y en el Reino Unido a cargo de instituciones y universidades británicas. Después, se pueden seguir formando en el mismo centro –gracias a los auxiliares de conversación–, en el Centro Regional de Información y Formación de la Consejería de Educación, en el Centro Territorial de Información y Formación (normalmente conocido por sus siglas CTIF) correspondiente a su Dirección de Área Territorial, o en una escuela con la que el centro establece contacto como parte del desarrollo del proyecto.

Dicha escuela se conoce como escuela hermanada, del inglés *twinned school*. Con ella, dependiendo de la voluntad de ambas partes, entre otras cosas se intercambian experiencias, proyectos y actividades, y se organizan visitas de alumnos y de profesores que también pueden ser recíprocos.

Según la información de la Consejería al respecto del Programa, los implicados en el proyecto reconocen las dificultades que semejante modelo educativo puede crear en las familias de los niños participantes, aunque creen que las ventajas superan a los inconvenientes: "*ayudar a los niños en su tarea escolar, prestar atención a su trabajo diario en el colegio y estar en contacto con el maestro suponen obligaciones que a veces les resultan a los padres difíciles de cumplir*" (página web de los colegios bilingües de la CAM) pero con el interés y el esfuerzo de profesores, padres y alumnos, creen que el bilingüismo permitirá potenciar las capacidades de aprendizaje de estos últimos y que les abrirá muchas puertas en el futuro.

El convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*

Desde hace más de una década existe un convenio de ámbito nacional entre el Ministerio de Educación⁴ y el *British Council* –la organización británica para la educación y las relaciones culturales internacionales– por el que los alumnos de una serie de centros públicos repartidos por todo el Estado reciben una parte considerable de la enseñanza en inglés incluso desde Educación Infantil, lo cual resulta, como es lógico, determinante para la organización de la vida escolar de dichos centros.

Esta iniciativa conjunta nació el 1 de febrero de 1996 como un experimento único dentro del sistema educativo estatal español: el convenio

...estableció como objetivo la creación de un marco de cooperación que permitiera desarrollar, en determinados centros docentes dependientes de ambas partes, proyectos curriculares integrados que condujeran, al finalizar la educación obligatoria, a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países (preámbulo de la Orden de 5 de abril de 2000 del Ministerio de Educación y Cultura).

En el curso 2004-2005, el proyecto alcanzó la enseñanza secundaria, de forma que se incorporaron a él los institutos públicos de Enseñanza Secundaria a los que estaban adscritos los centros de Infantil y Primaria pertenecientes entonces al proyecto. A estos centros de Secundaria pueden optar los alumnos que proceden de los colegios bilingües adscritos pero también pueden acceder a ellos mediante prueba de acceso y plaza aquellos alumnos que, sin provenir de un colegio bilingüe adscrito, hayan cursado una enseñanza bilingüe y también los alumnos que no han cursado enseñanza bilingüe en Primaria pero obtienen una plaza y entran a formar parte de un curso de refuerzo en inglés con vistas a incorporarse al grupo bilingüe.

En la actualidad, tras sucesivas incorporaciones de nuevos centros, 114 son los centros que integran este proyecto a lo largo de todo el territorio nacional: 72 colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y 42 institutos de Educación Secundaria. En concreto, los centros adscritos pertenecen a nueve Comunidades Autónomas –Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla

⁴ En la fecha de firma del convenio el Ministerio firmante era conocido como Ministerio de Educación y Ciencia o M.E.C.

y León, Castilla-la Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia y Navarra-, y a las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (la lista completa de colegios e institutos se puede encontrar en el anexo nº 3).

En la Comunidad de Madrid, los diez centros pertenecientes a este convenio son los que se especifican a continuación:

Tabla 3.2: colegios de la CAM pertenecientes al convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*.

Colegio	Municipio / distrito	DAT
1. CEIP Ciudad de Jaén	Madrid / Usera	Madrid capital
2. CEIP San Juan Bautista	Madrid / Ciudad Lineal	
3. CEIP El Quijote	Madrid / Villa de Vallecas	
4. CEIP Julio Pinto Gómez	Tres Cantos	Norte
5. CEIP Parque de Lisboa	Alcorcón	Sur
6. CEIP Cervantes	Fuenlabrada	
7. CEIP Doctor Severo Ochoa	Getafe	
8. CEIP Pío Baroja	Leganés	
9. CEIP Félix Rodríguez de la Fuente	Coslada	Este
10. CEIP José Bergamín Gutiérrez	Boadilla	Oeste

Fuente: elaboración propia.

Este acuerdo entre el Ministerio y el *British Council* tiene el siguiente objetivo general: “*The MECD/BC⁵ Bilingual Project aims to provide children from the age of three to sixteen with a bilingual bicultural education through an integrated Spanish/English curriculum*” (Baldwin, 2006: 94). Dicho currículo goza de reconocimiento oficial, y está basado en el Currículo Español y en aspectos del *National Curriculum* para Inglaterra y Gales, según la Orden de 5 de abril de 2000 del entonces Ministerio de Educación y Cultura. Por ello, tal currículo incluye “*los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como*

⁵ En el momento de publicación del artículo de Baldwin, el Ministerio responsable de política educativa era llamado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. De ahí las siglas MECD; BC se refiere al *British Council*.

los principios metodológicos y didácticos comunes considerados más relevantes” (preámbulo de dicha Orden).

Más concretamente, los objetivos específicos del proyecto son los siguientes (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004b: 13):

- *Fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambos idiomas a través de un currículo integrado basado en contenidos.*
- *Crear conciencia de la diversidad de las dos culturas.*
- *Facilitar el intercambio de profesores y alumnos.*
- *Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.*
- *Si procede, fomentar la certificación de estudios bajo ambos sistemas educativos.*

A principios de 2001, la Comisión de Seguimiento que constituye la máxima autoridad del proyecto asignó a un equipo mixto de expertos la tarea de evaluar los progresos del programa obtenidos hasta aquel momento. El equipo resaltó entonces los siguientes logros: (1) el gran interés y la motivación de los alumnos; (2) el entusiasmo de los padres y una satisfacción creciente por parte de los centros, muchos de los cuales se encuentran en zonas económicamente desfavorecidas; y (3) los comentarios de los tutores sobre el efecto positivo que el aprendizaje en dos lenguas tiene en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos.

No obstante, también llegó a la conclusión de que para el éxito del proyecto se hacían necesarias dos condiciones:

- *Una clara definición de los contenidos y materiales que han de impartirse en inglés, así como la especificación de en qué momento habrían de ser impartidos dichos contenidos.*
- *Una definición de los criterios de evaluación al final del nivel de Educación Infantil, así como al final de cada uno de los ciclos de Educación Primaria (segundo, cuarto y sexto curso) que, por tanto, determinen el paso de un nivel al siguiente* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004b: 14).

Paralelamente, tal y como se ha visto en el Capítulo II de este estudio, se completó el proceso de traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de educación, y se produjo la aprobación de la LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, según la cual,

...el Gobierno podrá establecer convenios con otros Estados de la Unión Europea para que determinados centros públicos puedan impartir las enseñanzas de la Educación Primaria y Secundaria con un currículo integrado que permita al alumnado obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el título de Bachiller y las titulaciones equivalentes del Estado correspondiente (disposición adicional decimoséptima).

En este marco, se reordena la aplicación del convenio entre el Ministerio responsable de política educativa⁶ y el *British Council* en el Real Decreto 717/2005, para extender sus beneficios a los centros de enseñanza obligatoria de todas las Comunidades pero respetando las competencias de las respectivas administraciones autonómicas.

En este Real Decreto, se especifica por ejemplo lo siguiente:

- En los centros participantes en el Convenio se impartirán en inglés las dos áreas que determine la Comisión de Seguimiento, aparte lógicamente de la lengua inglesa.
- Respecto al componente español del currículo, en las materias afectadas por el currículo integrado se respetará la proporcionalidad que corresponda a las enseñanzas mínimas establecidas con carácter estatal.
- Respecto al componente británico del currículo, el Ministerio de Educación y Ciencia se encarga de comunicar a las administraciones educativas autonómicas los contenidos propios del sistema británico que deben ser integrados en el currículo español, según los acuerdos adoptados por la Comisión de Seguimiento.

Con el fin de facilitar el desarrollo del programa, proporcionar unas pautas comunes, y orientar sobre la metodología y los recursos necesarios, el Currículo Integrado Hispano-Británico específico para los colegios participantes en el proyecto ve la luz en 2004 en forma de dos publicaciones, una para la etapa de Infantil y otra para la de Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004a y 2004b). Actualmente en proceso de revisión, este currículo especifica, entre otros aspectos, los contenidos que deben impartirse en inglés, los criterios de evaluación, una serie de directrices para definir el papel de tutores y profesores, recomendaciones metodológicas, sugerencias para una lógica

⁶ De nuevo denominado por entonces Ministerio de Educación y Ciencia.

distribución del tiempo y un listado de recursos materiales tales como libros de texto y páginas web.

En la práctica, la implantación de este currículo implica pues el estudio de distintas áreas a través del inglés. De hecho, las palabras de los implicados para la etapa de Educación Infantil son estas:

Es importante recordar que se trata de enseñar en inglés, y no de enseñar inglés. Los niños de este proyecto bilingüe entran en un entorno donde se utilizan el español y el inglés y se van acostumbrando a escuchar la lengua inglesa de manera natural empezando a adquirir comprensión de este idioma. De la misma manera que adquirieron su lengua materna, a medida que avanza su entendimiento, empiezan a utilizar el idioma (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004a).

En Educación Primaria, las tres áreas que han de ser impartidas en inglés, en las cuales hay que llegar a ciertos niveles de competencia, y sobre las que habrá que evaluar a los niños son:

- Lengua, lectura y escritura;
- Ciencias, geografía e historia;
- Educación Artística.

A ellas se dedica al menos el 40% del horario escolar, es decir, 10 de las 25 sesiones semanales. Educación Física es otra área que puede impartirse en inglés, siempre y cuando se añada a las 10 horas mencionadas.

En Secundaria, las horas de clase en inglés pueden aumentar hasta 12: los alumnos tienen cinco horas de inglés a la semana, y además reciben en inglés las siguientes asignaturas: Ciencias Naturales (1º a 3º de ESO), Biología (4º de ESO), Ciencias Sociales (1º a 4º de ESO) y Ética (4º de ESO).

Al finalizar la Educación Secundaria, los alumnos del programa obtienen un certificado que acredita que han cursado sus estudios bajo este sistema, y pueden optar a la obtención del Certificado Internacional de Educación Secundaria (IGCSE), que les permitiría continuar estudios en Reino Unido o España indistintamente, para lo cual deben realizar unas pruebas equivalentes a los *O-levels* británicos.

Según la página web oficial del *British Council* para el proyecto, en la actualidad hay 930 maestros especialistas en lengua extranjera y 230

profesores británicos participando en él, asumiendo el papel de asesores lingüísticos. Los profesores británicos, seleccionados por una comisión mixta formada por representantes del Ministerio y del *British Council*, deben cumplir los siguientes requisitos:

- Ser ciudadano de la Unión Europea o tener un permiso de residencia en España en vigor;
- Tener como lengua materna el inglés o un nivel de inglés próximo al nativo, tanto hablado como escrito. Saber español se considera una ventaja, pero no es un requisito indispensable;
- Estar en posesión de una titulación docente reconocida en Europa, es decir, tener *Qualified Teacher Status*;
- Demostrar experiencia docente en enseñanza reglada con niños de entre 3 y 11 años.

La opinión de los propios protagonistas respecto a la labor de coordinación en este proyecto es unánime: resulta esencial para todos los profesores involucrados, tanto dentro de cada ciclo, como entre los distintos ciclos, así como en la etapa de transición entre Infantil y Primaria: *“es un hecho apreciable que los niveles de competencia son mucho más altos en aquellos colegios en los que los profesores han dispuesto de un tiempo específico para trabajar juntos en labores de planificación y coordinación”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004b: 16ff.).

Actualmente se está llevando a cabo una evaluación del programa que está siendo elaborada por un organismo independiente y cuyos resultados se harán públicos en otoño de 2009.

C. ANÁLISIS DE LOS COLEGIOS DE REFERENCIA

Los centros San Andrés, de Colmenar Viejo, y Julio Pinto Gómez, de Tres Cantos, colegios donde se recabaron buena parte de los datos de este estudio, son colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la zona norte de

Madrid, que dependen administrativamente de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Norte de la Consejería de Educación de la Comunidad, con sede en San Sebastián de los Reyes.

Estos colegios fueron seleccionados para servir de fuentes principales de información en nuestro estudio porque participan en sus respectivos programas de bilingüismo desde sus inicios. El CEIP San Andrés pertenece al Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid desde que éste último dio comienzo en el curso 2004-2005. En el centro el programa lleva, pues, cinco años en funcionamiento en el curso 2008-2009, abarcando los cursos de primero a quinto de Educación Primaria. El CEIP Julio Pinto Gómez está adscrito al convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* desde 1996. En la actualidad, siendo el curso 2008-2009 el decimoquinto curso desde la firma del convenio, la primera promoción de alumnos que siguieron las clases bajo este sistema en el Julio Pinto Gómez terminó la Enseñanza Primaria en el curso 2003-2004 y, de haber proseguido sus estudios, se encontrarían en 1º de Bachillerato.

Como se verá más adelante, la presente investigación se centró en el primer ciclo de Educación Primaria, fundamentalmente para facilitar la descripción y comparación de centros: todos los colegios bilingües públicos de la Comunidad tienen un funcionamiento bilingüe al menos en 1º de este ciclo. Concretamente en estos dos centros, la mayoría de los datos se recogieron en 2º de Primaria, curso donde se realizaron grabaciones y observaciones.

El CEIP San Andrés

El colegio público San Andrés es un colegio de línea dos –excepto en 5º curso del 2008-2009, en donde hay tres grupos– que se encuentra situado en Colmenar Viejo, en la zona de San Andrés, próxima a la circunvalación de la Ronda Oeste. Colmenar Viejo, municipio de la Cuenca Alta del Manzanares, está a unos 30km al norte de Madrid capital por la carretera M-607.

Haciendo una breve referencia a las características demográficas de la zona, diremos que Colmenar Viejo está creciendo considerablemente porque se encuentra en la actualidad en un periodo de gran expansión urbanística: junto con Getafe, Colmenar es el sexto municipio de toda la Comunidad en número de licencias de obra concedidas en 2004, sólo superado por Madrid capital, Leganés, Valdemorillo, San Sebastián de los Reyes y Colmenar de Oreja. Su población aproximada es de 40.000 habitantes (exactamente 39.579 empadronados en 2005), de los cuales, según el padrón de 2004, el 12,24% son inmigrantes extranjeros, la mayoría procedentes de América Latina (datos extraídos de Consejería de Economía e Innovación Tecnológica, 2006).

En cuanto a sus servicios educativos, el municipio cuenta con 28 centros escolares: nueve colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, tres institutos de Educación Secundaria, dos colegios concertados, ocho guarderías privadas y seis escuelas infantiles públicas, una de las cuales es una Casa de Niños. En el curso 2008-2009, son dos los colegios públicos de Colmenar que participan en el Proyecto Bilingüe de la Comunidad: el CEIP San Andrés y el CEIP Federico García Lorca.

En la actualidad, el Producto Interior Bruto municipal proviene sobre todo del sector servicios –el porcentaje de ocupados en este sector es del 70,77%–, y en menor medida de la industria, la construcción y el sector agrario, en este orden. Sin embargo, el pueblo de Colmenar ha estado tradicionalmente relacionado con el campo y la ganadería, por los motivos que apunta Cubero (2004: 259):

En el siglo XIX [en Colmenar] adquirió auge la cría de ganado bravo. Las ganaderías de Colmenar Viejo se hicieron famosas en todas las plazas. El interés por la cría de reses bravas motivó el auge del ganado vacuno. Además, las reses inservibles para la lidia eran enviadas al matadero y poco a poco esta industria fue haciéndose con el mercado: en 1877 se construyó un importante matadero municipal.

A continuación, explicaremos la estructura y forma de gestión del colegio San Andrés en función de los apartados siguientes:

- Las instalaciones del centro;
- La planificación del centro (el Reglamento de Régimen Interior y la Programación General Anual);

- Su estructura organizativa (órganos directivos unipersonales y colegiados);
- El profesorado;
- El personal de orientación y apoyo;
- El alumnado;
- Las familias y su relación con el centro;
- El funcionamiento en el centro del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid;
- La relación del centro con su entorno.

Instalaciones del centro

El colegio San Andrés se compone de las siguientes instalaciones:

- Un edificio principal de dos plantas con la Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios, la sala de profesores, el comedor y la cocina, las aulas de Primaria y de Educación Infantil de 5 años, tutorías, servicios, aula de música, aula de informática, aula de inglés, biblioteca (usada en ocasiones como sala de audiovisuales), gimnasio, dos aulas/despachos de Pedagogía Terapéutica, un aula/despacho de Logopedia, una aula/despacho de Compensatoria Educativa y un aula/despacho de Orientación Psicopedagógica, también utilizada como despacho de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).
- Dos edificios independientes destinados a Educación Infantil de 3 y 4 años, tutorías y servicios.

Además, en el exterior dispone de: (1) un patio de recreo destinado a Educación Infantil con dos areneros, (2) un pequeño aparcamiento para profesores con zona ajardinada, y (3) un patio de recreo para Educación Primaria con dos pistas polideportivas y un pequeño arenero. Este último espacio se usa también para actividades del área de Educación Física y para la celebración de fiestas.

La planificación del centro

El centro tiene los siguientes objetivos generales:

- Promover el desarrollo de un buen clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa;
- Potenciar la utilización de las TIC como recurso didáctico curricular y para la capacitación de los alumnos en el uso de la tecnología informática.

Los datos que veremos a continuación referentes a la organización de espacios, medios y recursos del centro, a la participación de los miembros de la comunidad educativa, sus derechos y deberes, las normas de convivencia y la organización del servicio de comedor se reflejan en su *Reglamento de Régimen Interior*. Además, su *Programación General Anual* recoge el análisis de las necesidades de los alumnos y la valoración de los recursos del centro, el análisis de los resultados académicos del curso anterior, los criterios pedagógicos para la elaboración del horario, las actividades de Alternativa a la Religión, estrategias para desarrollar las competencias básicas y el programa de actividades complementarias y extraescolares. En este documento se recogen también, entre otros, los siguientes planes de actuación:

- El Plan de Convivencia, cuyos objetivos son (1) sentir el centro como algo propio y cuidar de mostrar una conducta respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa con una entrega y dedicación al trabajo que permita alcanzar una educación de calidad; (2) conseguir que el alumnado respete las normas de la escuela, respete a sus profesores y se respete entre sí; y (3) afianzar el valor del estudio y del mérito académico, así como tomar conciencia de la necesidad de crear un clima de trabajo, camaradería y cooperación que favorezca la formación integral del alumno.
- El Plan de Atención a la Diversidad, cuyo principio general es consolidar la coordinación, la reflexión conjunta, la planificación y la toma de decisiones compartidas como elementos fundamentales de la atención a la diversidad. Este plan se pone en marcha a través de las siguientes medidas generales: (1) el desarrollo anual de programas de

Orientación Educativa y Psicopedagógica en función de las necesidades y características de los alumnos; (2) el despliegue del Plan de Acción Tutorial; (3) el sistema de cotutorías del Proyecto Bilingüe que se explica después; y (4) la adaptación de los criterios de evaluación y promoción: al comienzo de cada curso se plantea la realización una valoración de las posibilidades materiales del centro para poner en marcha diferentes fórmulas organizativas que favorezcan la atención a la diversidad tales como los desdobles y se incorporan las medidas que se deriven de la evaluación del propio plan.

- El plan de actividades complementarias: con actividades de tipo conmemorativo –como por ejemplo el Día del Libro el 23 de abril– y actividades que se planifican para cada nivel en relación con los objetivos correspondientes de nivel, por ejemplo las salidas o excursiones, y actividades extraescolares organizadas por el AMPA.
- La programación anual del servicio de comedor, que recoge objetivos educativos de convivencia, para el desarrollo de hábitos de higiene y nutrición.
- El Plan de Animación a la Lectura, que contiene objetivos relacionados con la animación a la lectura en sí, y también con la organización, uso y dotación de la biblioteca del centro.

La programación anual recoge también la planificación de actividades concretas de prevención para fomentar un clima de convivencia relacionadas con el establecimiento y cumplimiento de normas de conducta, el desarrollo de habilidades sociales de comunicación y de resolución democrática de conflictos para todos los miembros de la comunidad educativa, la mejora de las estrategias docentes de gestión del aula y del comedor y el fomento de la participación de las familias en el centro.

Estructura organizativa: órganos directivos unipersonales y colegiados

Los órganos de gobierno unipersonales del colegio, tal y como dicta el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de

Educación Primaria (Real Decreto 82/1996), son la directora del centro, el jefe de estudios, y la secretaria.

Sus funciones son principalmente velar por el buen funcionamiento del centro, presentar propuestas a los órganos colegiados y adoptar medidas para la ejecución de sus decisiones, proponer procedimientos de evaluación de las actividades del centro y colaborar en su evaluación externa, promover actuaciones preventivas de mejora de la convivencia, establecer los criterios para la elaboración del presupuesto y elaborar las propuestas del Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual y la memoria final de curso.

Los órganos colegiados según la misma legislación son el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores. En el San Andrés, como corresponde a un colegio de nueve o más unidades, el Consejo Escolar, órgano de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, está compuesto por la directora, el jefe de estudios, cinco maestros elegidos por el Claustro, cinco representantes de los padres de los alumnos, un representante del personal de administración y servicios, un representante del ayuntamiento de Colmenar Viejo y la secretaria, que tiene voz pero no voto.

Entre las funciones del Consejo Escolar se encuentra decidir sobre la admisión de alumnos según la normativa vigente, aprobar el Proyecto Educativo, el Reglamento de Régimen Interior, la Programación General y los presupuestos, resolver los conflictos de convivencia de acuerdo con las normas que regulan los derechos y deberes de los alumnos, y un largo etcétera. En el San Andrés, las comisiones que componen este órgano son la comisión de convivencia, económica, de escolarización y de comedor.

Por otro lado, el Claustro de Profesores, que está constituido por todos los profesores que prestan servicios en el colegio y se reúne periódicamente, tiene entre sus atribuciones una serie de competencias relevantes para nuestro análisis. En concreto el Claustro es responsable de:

- Formular propuestas al equipo directivo para la elaboración del Proyecto Educativo y la Programación General Anual;
- Establecer, aprobar, evaluar y, si procede, modificar los criterios para la elaboración de proyectos curriculares;

- Aprobar los aspectos docentes de la Programación General Anual y la memoria final de curso;
- Promover iniciativas de experimentación e investigación pedagógica;
- Participar en la planificación de la formación del profesorado del colegio;
- Aprobar los criterios para la elaboración de horarios de profesores y alumnos;
- Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro.

El profesorado

El profesorado del San Andrés es en su mayoría definitivo, aunque según las necesidades anuales algunas plazas se cubren con personal interino o provisional. En el curso 2007-2008, la plantilla es de 33 profesores que se distribuyen del siguiente modo:

- En Educación Infantil, hay seis profesores tutores y un profesor de apoyo;
- En Educación Primaria, hay diez profesores de Primaria;
- Además hay catorce profesores especialistas: siete de Lengua Extranjera (inglés), dos de Educación Física, uno de Música, uno de Religión, dos de Pedagogía Terapéutica y uno de Audición y Lenguaje.
- Esta lista se completa con dos profesores itinerantes: uno de Religión y otro de Educación Compensatoria.

Los órganos de coordinación de los docentes, cuya composición y funcionamiento siguen lo dictado por el Real Decreto 82/1996 y por la Orden de 28 de febrero de 1996, que regula la organización y funcionamiento de los centros de Infantil y Primaria, son:

- Los equipos de ciclo: los maestros que imparten su docencia en un mismo ciclo, coordinados por uno de ellos y supervisados por el jefe de

estudios, son los encargados de organizar y desarrollar la enseñanza de ese ciclo.

- La comisión de coordinación pedagógica: compuesta por la directora, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo, del Proyecto Bilingüe y de las TIC y un miembro del equipo de orientación, desempeña labores relacionadas con el diseño, cumplimiento y evaluación de los distintos documentos pedagógicos del centro, y vela por que exista coherencia entre ellos.
- Los tutores de grupo: designados por la directora a propuesta del jefe de estudios, los tutores orientan, evalúan y atienden las dificultades de aprendizaje de los alumnos, informan a los padres, y facilitan la cooperación entre padres y maestros, entre otras tareas.

Los maestros especialistas tienen las mismas competencias y responsabilidades que los tutores cuando se encuentran con el grupo.

El personal de orientación y apoyo

El equipo de apoyo se compone, en primer lugar, de un número de maestros ya mencionados en el apartado anterior: las dos maestras de Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) y la maestra de Audición y Lenguaje, adscritas al centro. La labor de las especialistas en Educación Especial pretende incidir en la comunidad educativa de la siguiente forma:

- Respecto al profesor tutor: está orientada a la colaboración con éste;
- Respecto a los alumnos: abarca la intervención individual o colectiva, dentro o fuera del aula ordinaria, vinculada al currículo escolar;
- Respecto al ciclo o el claustro: su función preventiva es la de proponer medidas en relación con la intervención con los alumnos con necesidades educativas especiales (acnees);
- Respecto a los servicios de apoyo: se relaciona con la orientación y el consenso unificado en la actuación con el alumno;
- Respecto a los padres: pretende una implicación que haga posible la continuidad y efectividad de la intervención.

La maestra de Audición y Lenguaje, por su parte, se responsabiliza del apoyo especializado logopédico a alumnos que presentan dificultades en la comunicación oral y escrita y además colabora en la elaboración de adaptaciones curriculares.

Hay también un profesor de Educación Compensatoria a media jornada que atiende a los alumnos con desventaja socioeconómica y que al tiempo tienen un desfase curricular de al menos dos años.

Además, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del centro se compone de una psicóloga y pedagoga que presta sus servicios un día a la semana en horario de mañana más otro día cada dos semanas, y de un Técnico de Servicios de la Comunidad, que atiende al centro una mañana quincenalmente. Entre las atribuciones principales de la primera se encuentran las evaluaciones psicopedagógicas de alumnos que presentan dificultades significativas en su desarrollo personal y/o su aprendizaje escolar y establecer la colaboración y coordinación necesaria dentro y fuera del centro. El trabajo del segundo consiste en el desarrollo de acciones concretas con las familias junto con la puesta en práctica de los distintos proyectos educativos y curriculares; es decir, desempeña un papel de acogida y mediación entre la familia y el colegio.

El alumnado

El centro tiene unos 450 alumnos, un 30% de los cuales es de Educación Infantil. En concordancia con la situación demográfica del municipio, en los últimos años se ha detectado en aquél un aumento de alumnos inmigrantes de diversa procedencia –Marruecos, países de Europa del Este, Sudamérica, etc. Actualmente su población inmigrante es de un 9%. A su vez, cada nivel educativo acoge un pequeño grupo de alumnos con necesidades educativas especiales que requieren una atención diferencial en la actuación educativa, todos ellos pertinentemente diagnosticados por el Equipo de Orientación. En general el alumnado que presenta necesidades educativas especiales constituye un 4% del total de alumnos del centro.

Las familias y su relación con el centro

Las características sociales de las familias de los alumnos del centro no suponen un impedimento para el desarrollo de los procesos educativos, salvo en casos excepcionales. En general, los padres se preocupan por la marcha escolar de sus hijos y cuentan con los recursos socioeconómicos suficientes para su correcta escolarización.

Las familias están representadas en el colegio en la figura del AMPA y en el Consejo Escolar. Además, el equipo directivo y los tutores de grupo tienen un horario de atención para recibirlos. Por último, son informados de las actividades del centro y de los progresos de los niños a través de las reuniones trimestrales ordinarias con los maestros de cada curso, de los boletines de notas, las agendas escolares y las circulares informativas.

También colaboran como ayudantes en ciertas actividades, o incluso como ponentes.

El funcionamiento en el centro del Programa Bilingüe de la Comunidad

Como consecuencia de su participación en el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, el colegio posee una serie de características especiales. En particular, el desarrollo del Programa afecta profundamente a la organización de la docencia y a las dinámicas de clase.

En primer lugar, la organización de la enseñanza se ha visto afectada de la siguiente manera: el horario de los cursos participantes en el modelo de enseñanza bilingüe se ha modificado de modo que se imparten materias en inglés el 40% del tiempo: aparte de las horas de L2, se imparten en inglés las asignaturas de Conocimiento del Medio y Educación Artística. Además, como preparación previa a la entrada en el Programa, se ha aumentado el número de sesiones de inglés que reciben los alumnos de Educación Infantil a cinco a la semana (estas son de 30 minutos en tres años y de 45' o 60' en cuatro y cinco años). Dichas sesiones son impartidas por profesores especialistas y por una profesora de Infantil.

Con el fin de dar una respuesta organizativa al elevado número de horas que permanece el especialista de inglés con un mismo grupo o unidad, que

como ya se ha visto supone al menos un tercio del horario escolar, los grupos involucrados en el Programa están organizados en cotutorías; es decir, hay dos tutores por curso, uno de castellano y otro de inglés, que comparten la tutoría de los grupos A y B. Como es de esperar, esta medida conlleva un aumento en el grado de coordinación entre ambos tutores, tanto en los aspectos puramente curriculares como de organización de clase, normas, entrevista con las familias, etc.

En el curso con línea tres, se da un agrupamiento flexible para las sesiones de Educación Física de forma que cada unidad se divide en dos subgrupos que se separan para recibir bien Educación Física, bien sus clases regulares en inglés o castellano. De esta manera, al tiempo que se cumple con el número de horas establecido para cada área, se les puede dar una atención más individualizada.

Desde el inicio del Programa, el centro cuenta además con la presencia de los auxiliares de conversación característicos de este sistema, hablantes nativos de inglés que en este centro trabajan con los niños desde el primer curso de infantil para el refuerzo de la competencia comunicativa oral.

Por otro lado, existe una serie de dinámicas y actividades que han surgido a partir de la implantación del Programa. Por ejemplo, en relación con la animación a la lectura, los alumnos que participan en el Programa Bilingüe realizan las siguientes actividades:

- En clase, leen un libro en inglés al trimestre.
- En casa, leen un libro en inglés cada quince días. Estos libros son elegidos por el profesor de inglés en función del nivel individual de competencia lectora de cada niño.
- Al recoger un libro, rellenan una ficha con el título, el nivel y la fecha, y al devolverlo, escriben una valoración sobre él.
- Consultan material en inglés en la biblioteca relacionado con el área de Conocimiento del Medio.

Durante el 2007-2008, curso de ejecución del trabajo de campo de esta investigación, en las clases de 2º de Educación Primaria hay 45 niños (es decir, son dos unidades, de 23 y 22 niños). El maestro que se encarga del inglés para

2º es un profesor especialista en lengua extranjera, que se responsabiliza de todas las asignaturas que se imparten en inglés y además, como ya se ha explicado, es cotutor del curso. Además, los alumnos conocen y reciben regularmente en su aula a tres auxiliares de conversación, que realizan labores diversas. Por ejemplo, es habitual que durante una sesión de inglés de la semana, uno de los auxiliares de conversación ayude al maestro especialista llevando a los alumnos de uno en uno por unos minutos a otra aula, donde los progresos de los niños son evaluados individualmente.

Las horas de inglés a la semana que reciben los alumnos de 2º de Educación Primaria son las que siguen:

- Cinco sesiones de inglés (en principio, se intenta que tengan una hora de inglés al día, pero en la práctica, para que el trabajo de Educación Artística se pueda completar en una misma sesión, hay un día a la semana en que no tienen inglés y dedican dos horas seguidas a Educación Artística, lo cual compensan otro día con dos horas de inglés);
- Tres sesiones de Conocimiento del Medio;
- Dos sesiones de Educación Artística.

La relación del centro con su entorno

El colegio tiene una escuela hermanada o *twinned school* en Nottingham (Reino Unido) llamada Stanstead Primary and Nursery School, con la que colabora de diferentes formas. Los alumnos de ambos centros están en contacto a través del correo y los profesores del Programa Bilingüe del San Andrés y del colegio inglés realizan diversas actividades en común como el intercambio de materiales y visitas.

En cuanto a su entorno inmediato, la escuela cuenta con la colaboración de otras instituciones educativas para la atención a la diversidad tales como el Equipo Psicopedagógico, la Mesa de Salud Escolar y los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Colmenar Viejo, el Equipo de Salud de la Seguridad Social y los centros de Educación Especial del municipio.

Se da también una comunicación fluida con el Instituto de referencia del centro para la coordinación vertical del currículo, y se llevan a cabo programas en colaboración con el Ayuntamiento para abordar temas como por ejemplo la educación vial, los hábitos alimenticios o el deporte.

El CEIP Julio Pinto Gómez

El CEIP Julio Pinto Gómez es un colegio de línea dos ubicado en el Sector Descubridores de la denominada Primera Fase del municipio de Tres Cantos, a unos 19km al norte de Madrid capital por la M-607. Esta ciudad, en origen dependiente de Colmenar Viejo, comenzó a habitarse a finales del año 1982 y se segregó de Colmenar por decisión del Pleno Municipal de 1 de marzo de 1991 (Cubero, 2004: 571).

Seguramente por su corta historia, Tres Cantos tiene una población joven: según los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad, de sus casi 40.000 habitantes, el 22,09% tiene menos de 15 años y sólo el 5,31% tiene más de 65. Además, el número de nacimientos por año en esta ciudad aumenta de un año para otro y la tasa bruta de natalidad –el número de nacidos por cada 1.000 habitantes– es de 12,78. Para todos los escolares de la localidad, Tres Cantos cuenta con 34 centros creados o autorizados para impartir enseñanzas no universitarias, cuatro de los cuales son colegios públicos bilingües en el curso 2008-2009: los CEIPs Carmen Iglesias, Ciudad de Columbia y Miguel de Cervantes pertenecen al programa de la Comunidad, y el Julio Pinto Gómez, al Convenio entre el Ministerio y el *British Council*.

Resulta especialmente llamativo que una parte muy importante de la población de Tres Cantos esté en posesión de una titulación universitaria: a fecha de 2001, nada menos que un 43,10% de la población tiene estudios de tercer grado, lo cual sitúa a Tres Cantos como el cuarto municipio con más habitantes universitarios de toda la Comunidad, sólo superado por Las Rozas, Pozuelo de Alarcón y Torreloaños (datos obtenidos en Consejería de Economía e Innovación Tecnológica, 2006).

Las ocupaciones laborales más extendidas entre los habitantes de Tres Cantos son las de profesional técnico y similar, personal de servicios administrativos, comerciante y empleado de las industrias de la construcción y del transporte. El municipio forma parte de una zona económicamente muy activa, en particular en el sector de los servicios avanzados, aunque la actividad comercial tiene también un papel muy destacado. Recientemente esta zona

...se ha convertido en un área preferente para el asentamiento de empresas tanto del sector terciario como de sedes centrales de empresas industriales, lo que ha hecho que el PIB per cápita en servicios sea seis veces superior a la media de la Comunidad (Del Castillo y otros, 2006: 67).

A continuación, al igual que hicimos con el CEIP San Andrés, describiremos y analizaremos el colegio como organización. Para ello distinguimos los siguientes apartados, similares a los utilizados para el San Andrés:

- Las instalaciones del centro;
- Su planificación (el Proyecto Educativo de Centro y el Reglamento de Régimen Interior);
- Su estructura organizativa (órganos directivos unipersonales y colegiados);
- El profesorado;
- El personal de orientación y apoyo;
- El alumnado;
- Las familias y su relación con el centro;
- El funcionamiento en el centro del Convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*;
- La relación del centro con su entorno.

Instalaciones del centro

El colegio consta de tres edificios:

- El edificio principal, en el que se encuentran la Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios, la sala de profesores, el AMPA, la sala de reprografía, la conserjería, la cocina y el comedor, la biblioteca y sala de proyecciones, la sala de informática, la sala de música, el

laboratorio de ciencias naturales y las aulas de Educación Infantil de 5 años y Educación Primaria.

- El edificio de Educación Infantil, en el que se encuentran las aulas de Educación Infantil de 3 y 4 años, y una tutoría para clases de apoyo.
- El gimnasio, donde hay una sala de actividad física, vestuarios con aseos y duchas, y un almacén para guardar el material.

Los espacios externos se componen de dos canchas polideportivas, una cancha de balonvolea, una zona arbolada sin pavimentar, el huerto-escuela, la zona de juegos y una superficie pavimentada para los alumnos de Educación Infantil, y por último, un aparcamiento para profesores.

En el centro se asigna al menos un profesor responsable para cada uno de los espacios comunes –biblioteca, sala de ordenadores, etc. Cuando es posible, estos profesores destinan un tiempo de su horario lectivo a su gestión: organización y distribución de tiempos y espacios, inventario del material, etc. Concretamente la biblioteca es una prioridad del centro, puesto que se entiende que el saber manejarla correctamente como fuente de información es un asunto formativo prioritario que se debe aprender en la escuela. En este sentido, se cuida su puesta a punto y se anima a todo el alumnado a hacer uso del préstamo de libros. Además, el colegio hace un serio esfuerzo presupuestario para la adquisición de materiales en inglés, importantes para el éxito del proyecto.

Como se verá más adelante, la consecución de los objetivos del Proyecto Bilingüe en que participan requiere la realización de desdobles y agrupamientos flexibles: en el centro consideran, de forma acertada, que facilitan una enseñanza más individualizada y ágil que el gran grupo. Como las instalaciones se encuentran al límite de su uso, se ha tenido que habilitar y acondicionar un espacio del vestíbulo de la primera planta para su uso en pequeño grupo; asimismo se emplean también para desdobles la Biblioteca, el Laboratorio, el aula de Informática y un aula que quedó dividida en dos hace un tiempo.

La planificación del centro

Para la regulación y planificación de su actividad, el colegio cuenta principalmente con dos documentos: (1) el *Reglamento de Régimen Interior*, en el que se dictan las líneas generales que rigen los órganos de gobierno – unipersonales, colectivos y órganos de coordinación docente–, la utilización de los medios del centro, los recursos humanos, el funcionamiento de las salidas del alumnado, el funcionamiento del comedor, la regulación de convivencia y la seguridad; y (2) el *Proyecto Educativo de Centro*, que especifica los siguientes objetivos generales:

En el ámbito pedagógico:

- Enraizar el centro en el entorno;
- Potenciar en las aulas una enseñanza activa en la que se desarrollen la iniciativa y la creatividad;
- Potenciar un clima de relaciones basado en el respeto y la tolerancia;
- Potenciar las experiencias de innovación didáctica.

En el ámbito institucional:

- Potenciar la participación de todos los estamentos en la vida de la escuela;
- Fomentar la formación continua en materia didáctica entre el profesorado del centro;
- Dotar al centro de tecnología actualizada que facilite una educación de calidad;
- Fomentar las relaciones del colegio con los otros centros educativos de la localidad, así como con otras instituciones y empresas, que puedan ayudar a una mejor educación;
- Potenciar la dimensión europea de la educación.

En el ámbito administrativo:

- Desarrollar y utilizar instrumentos eficaces para la gestión y la comunicación interna y externa, gracias en gran medida al uso de medios informáticos.

En el ámbito humano y servicios:

- Conseguir la implantación, el respeto y la observancia del Reglamento de Régimen Interior;
- Intentar mejorar día a día el clima de convivencia en el centro;
- Estar abierto a la puesta en marcha de servicios que amplíen la oferta actual a la comunidad educativa;
- Hacer al centro foro de debates sobre temas educativos y culturales para toda la comunidad educativa.

Estructura organizativa: órganos directivos unipersonales y colegiados

Como en el colegio San Andrés, los órganos unipersonales de gobierno aquí son la directora, el jefe de estudios y la secretaria. Los tres constituyen el equipo directivo y tienen todas las competencias que establece la legislación vigente. Igualmente, el Consejo Escolar y el Claustro son los órganos de gobierno colegiados, y tienen la composición y competencias que señala la legislación.

El Consejo Escolar es el órgano colegiado de máxima decisión en el centro, en el cual están representados todos los estamentos de la comunidad educativa. Las comisiones que lo forman son la comisión económica, la de convivencia, la de comedor, la comisión permanente y la de seguridad.

El Claustro de Profesores, formado por todos los maestros que imparten clase en el centro, tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir e informar sobre todos los aspectos docentes del mismo. El Claustro se reúne como mínimo una vez al trimestre, la asistencia a sus sesiones es de obligado cumplimiento, y todos los integrantes deben permanecer en cada una de ellas hasta su finalización.

El profesorado

La plantilla del CEIP Julio Pinto Gómez es de 32 profesores, de los cuales, por su pertenencia al Proyecto Bilingüe del Ministerio, diez son maestros habilitados en inglés y cuatro son profesoras hablantes nativas de inglés: dos estadounidenses, una escocesa y otra inglesa.

En cuanto a los órganos de coordinación docente, en primer lugar está el Equipo de Ciclo, compuesto por todos los profesores que dan clase en éste. Cada ciclo, de forma autónoma, se organiza con el profesorado adscrito al mismo para cualquier tipo de actividad tanto escolar como extraescolar. Cuando un profesor da clase en varios ciclos, se adscribe al ciclo en que más clases imparte, aunque es informado de lo tratado en los demás ciclos por sus respectivos coordinadores, y puede aportar su colaboración en las actividades de un ciclo siempre y cuando con ello no entorpezca la dinámica de los otros.

Las competencias del profesorado del ciclo son programar las actividades docentes y orientadoras a realizar con los alumnos de acuerdo con la Programación General Anual, impartir las clases y orientar a los alumnos, evaluar el proceso educativo y el rendimiento alcanzado, diseñar el programa de recuperación que proceda y programar actividades para los alumnos con necesidades educativas especiales, entre otras.

El Equipo de Nivel se reúne una vez por semana y está compuesto por los tutores de un mismo nivel. En ocasiones tales como en las sesiones de evaluación o cuando surgen problemas concretos, estas reuniones pueden tener lugar con más frecuencia y en ellas participan los maestros especialistas que inciden en el citado nivel.

El tutor, además de desempeñar la función docente, se responsabiliza de la tutoría y orientación de los alumnos. Los tutores deben impartir el mayor número de asignaturas posible en su curso e inculcar buenas normas de comportamiento en el centro y fuera de éste. Los maestros sin tutoría, en general, tienen las mismas competencias y responsabilidades que los tutores cuando están con cada grupo.

El personal de orientación y apoyo

El equipo de apoyo lo componen la profesora de Pedagogía Terapéutica y la profesora de Audición y Lenguaje, compartida con otro colegio. Además atiende al centro una orientadora del EOEP un día y medio a la semana.

Los objetivos que se proponen para el personal de orientación y apoyo son:

- Atender y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales (acnees).
- Atender y hacer seguimiento de los alumnos con dificultades en el lenguaje.
- Coordinarse con los profesores tutores de los acnees y con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Fomentar la participación de los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
- Asesorar al profesorado.

Para alcanzar dichos objetivos se proponen las siguientes actividades:

- Elaborar las Adaptaciones Curriculares Individuales de los acnees y revisarlas a lo largo de todo el curso.
- Elaborar el Documento Individual de Adaptación Curricular.
- Llevar a cabo sesiones individuales o en pequeños grupos con los alumnos que presenten dificultades de lenguaje o necesidades educativas especiales.
- Realizar sesiones quincenales con los tutores de los acnees y con el equipo de orientación.
- Llevar a cabo trimestralmente entrevistas con las familias y el tutor de los acnees.
- Elaborar materiales para los alumnos.

El alumnado

El centro tiene 430 alumnos, para cuyo agrupamiento se sigue el criterio siguiente: aquellos alumnos de cada curso que solicitan en Educación Primaria Alternativa a la Religión se reúnen en el mismo grupo al comenzar el ciclo.

El colegio acoge a un pequeño número de alumnos perteneciente a minorías étnicas. El nivel de integración de dicho alumnado en el centro se puede clasificar como de muy bueno, así como el clima de convivencia en el mismo. En concreto hay cuatro alumnos de origen asiático, cinco de Hispanoamérica y dos del norte de África. Además, cuenta con familias de otras nacionalidades –alemán, norteamericano, europeo del este, francés, británico–, algunas de las cuales tiene uno de los progenitores español.

Además en el curso 2008-2009 tienen 14 alumnos con necesidades educativas especiales, de los cuales dos son alumnos de altas capacidades.

Las familias y su relación con el centro

En general se trata de familias jóvenes compuestas por profesionales de clase media o media-alta con estudios medios o superiores, y su colaboración con el centro buena: en un amplio porcentaje apoyan la labor docente.

Los padres o tutores de los alumnos del colegio se encuentran principalmente representados en la Asociación de Padres y Madres (AMPA). Esta asociación se organiza en torno a sus propios estatutos, y tiene por objetivo promover, estimular y desarrollar la participación de los padres en la vida del centro.

Además de mediante el AMPA, las familias participan en la vida del colegio de muy diversas formas:

- Están también representados en el Consejo Escolar del centro.
- El equipo directivo tiene un horario de atención a los padres.
- Tanto los profesores de Educación Infantil como los de Educación Primaria celebran una reunión por trimestre con los padres de los alumnos de su curso para exponerles el plan de trabajo y la forma de colaboración necesaria para llevar dicho plan a efecto.

- Otro canal de comunicación entre el colegio y los padres son las frecuentes hojas informativas.
- Existe una hora semanal establecida para que los padres que lo soliciten puedan entrevistarse con los tutores de sus hijos, a fin de informarse sobre sus progresos.
- Por último, el centro está abierto a la participación de los padres en las tareas del mismo como voluntarios sociales.

El funcionamiento en el centro del Convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*

El responsable del programa bilingüe en el centro es la dirección. Además, tienen un departamento de inglés, coordinado por un maestro. En el departamento se deciden cuestiones relativas a la marcha del proyecto –en cuanto a materiales y actividades a realizar, por ejemplo– y se plantean propuestas que después se decidirán en ciclo y/o claustro.

Como ya hemos apuntado, las orientaciones del currículo integrado del Convenio al que pertenece el centro indican que los alumnos deben tener diez sesiones semanales en inglés. No obstante, el Julio Pinto Gómez, después de valorar la plantilla de profesores así como la normativa de la Comunidad de Madrid para los alumnos de Educación Infantil y Primaria, fijó en el curso 2004 el número de sesiones semanales para cada grupo en ocho, algunas de las cuales son en pequeño grupo, porque para fomentar la enseñanza individualizada y ágil se organizan desdobles de grupos. Estos desdobles se hacen cada vez con más frecuencia, en las áreas de Conocimiento del Medio/*Science* y en *Literacy*.

También se ha visto que, según el citado Convenio, la enseñanza de Educación Física en inglés no es obligatoria. Sin embargo, en el Julio Pinto Gómez, los alumnos de Educación Infantil reciben en inglés una de las dos sesiones de Psicomotricidad que tienen a la semana, que es impartida por el maestro de inglés. En Primaria, las áreas que se imparten en inglés son Conocimiento del Medio y Educación Artística.

En cuanto a los docentes, casi todos los maestros de inglés tienen que ser tutores, y al mismo tiempo, salir de su aula para dar clase a otros grupos de alumnos. Cabe destacar también la figura del asesor pedagógico, propia de este Convenio. Se trata de maestros titulados cuya lengua materna es normalmente el inglés, que recibe el centro sobre ratio. En el Julio Pinto disponen de cuatro asesores lingüísticos, cada uno asignado a un nivel en Primaria, que se dedican principalmente a los desdobles y al área de *Literacy*.

Los alumnos de 2º de Educación Primaria reciben las siguientes sesiones de inglés a la semana:

- Tres horas de inglés en gran grupo;
- Dos horas de inglés en desdobles (una para cada pequeño grupo).

Todas las clases de inglés corren a cargo de una maestra especialista en lengua extranjera, de nacionalidad británica y con inglés como lengua materna.

Además, también tienen en inglés sesiones de otras áreas:

- Dos horas de Conocimiento del Medio (de un total de 4 horas dedicadas a Conocimiento del Medio a la semana), que imparte otra profesora.
- Dos horas de Educación Artística a cargo de una tercera profesora, también hablante nativa de inglés.

En 2º de Educación Primaria el número de alumnos por clase es de 24 (es decir, son dos unidades de 24 alumnos y en total hay 48 alumnos).

La relación del centro con el entorno

Es habitual la organización de salidas escolares para la realización de actividades en la ciudad, en el entorno próximo a la ciudad y en las ciudades vecinas, con el fin de conocer sus servicios, sus museos, su medio ambiente, etc. También vienen al colegio personas ajenas al mismo con el fin de realizar distintas actividades: animación a la lectura, conferencias sobre higiene y salud, educación vial, etc.

Por último, el centro tiene comunicación habitual con el IES José Luis Sampedro, donde los alumnos tienen la opción de cursar los cuatro años de

Secundaria Obligatoria en su sección bilingüe. La mayoría de los niños continúan sus estudios en este instituto y sólo en casos muy puntuales desaconsejan desde el centro al alumno que pase a éste si no creen que pueda seguir en el programa durante la Secundaria.

3. ENFOQUE Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la presente investigación se parte de la premisa de que no existe un único conocimiento objetivo, generalizable a toda las situaciones humanas; muy al contrario, las relaciones sociales son singulares y cada escenario social es peculiar y específico. Por ello creemos que el conocimiento científico de la realidad escolar debe partir del propio escenario de acontecimientos, y que aquélla *“sólo puede estudiarse recurriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas”* (Latorre y otros, 2003: 90).

En educación, los métodos de investigación clásicos resultan frecuentemente inadecuados porque requieren que las condiciones experimentales se mantengan constantes –algo extremadamente difícil, si no imposible–, y tienden a restringir el experimento a sucesos de corto alcance, a variables aisladas y a un rango limitado de significación –lo cual simplifica en exceso la compleja realidad del aula. Particularmente para la enseñanza de lenguas, Ellis (1990: 67) opina que los estudios experimentales pueden explicar el porqué de cada pieza individual del complejo puzzle que representa la relación entre enseñanza y aprendizaje, pero nunca el puzzle completo; además, al contrario de un laboratorio, la clase no existe simplemente para producir investigación.

Según Guba y Lincoln (1994: 106ff.), el paradigma cuantitativo tradicional presenta una serie de objeciones para las ciencias sociales, que consideramos aplicables al contexto educativo:

- El hecho de seleccionar una serie de variables excluye a otras cuyos efectos podrían alterar drásticamente los resultados.

- La investigación cuantitativa ignora los significados y motivaciones de los actores, sin los cuales no se puede comprender el comportamiento humano.
- Las teorías en las que se sustenta la investigación pueden tener poco o nada que ver con la cultura, sociedad, grupo o individuo a estudiar.
- Del mismo modo, las generalizaciones, sin duda significativas desde un punto de vista estadístico, pueden no ser aplicables a casos individuales: por ejemplo, que el 80% de los sujetos de un estudio dado tengan una enfermedad es, como mucho, prueba incompleta de que un paciente que presente sus síntomas la tenga también.
- En la tradición cuantitativa prima la verificación convencional de hipótesis pensadas *a priori* por encima del proceso de descubrimiento inherente a cualquier investigación, es decir, se concede más importancia a la metodología normativa que a la creatividad o a la divergencia.

Por ello, estos autores abogan por la introducción de paradigmas alternativos, lo cual implica no sólo adoptar un enfoque cualitativo sino también realizar ciertos ajustes en el sistema de principios básicos que fundamentan el fenómeno investigador: convencionalmente, se ha dado por sentado que el lenguaje teórico de las hipótesis y el lenguaje con el que se registran los hechos que las evalúan deben ser independientes para garantizar la objetividad. Sin embargo, parece actualmente aceptado sin objeción que entre hipótesis y hechos se establece una relación de dependencia mutua. Si esto es así, los hechos se contemplan desde una "ventana" teórica concreta, lo cual compromete la tan deseada objetividad. De hecho, no es sólo que la interpretación de los hechos esté condicionada por la ventana teórica desde la que se contemplan, sino que éstos se pueden ver desde diferentes ventanas.

Del mismo modo que las teorías y los hechos no son independientes, tampoco deben de serlo los hechos y los valores, aunque la tradición positivista clasifique a estos últimos como variables de confusión. Y tampoco parece del todo cierto que el investigador pueda abstenerse de ejercer su influencia sobre el fenómeno que estudia:

Indeed, the notion that findings are created through the interaction of inquirer and phenomenon (which, in the social sciences, is usually people) is often a more plausible description of the inquiry process than is the notion that findings are discovered through objective observation (Guba y Lincoln, 1994: 107).

Parece pertinente, pues, que las acciones, interacciones y mediaciones que tienen lugar en la escuela, que forman parte de procesos cambiantes y dinámicos, se intenten abordar desde metodologías alternativas a las que se establecen en la tradición científico racional, lo cual intentaremos en esta investigación adoptando un enfoque postpositivista de corte cualitativo.

La presente investigación pretende fundamentarse sobre un cuerpo conceptual orientado hacia la clarificación y resolución de problemas prácticos. Su objetivo no es prescribir, sino contribuir a dotar de sentido a la realidad del aula a través de la reflexión sistemática: más que explicar los fenómenos didácticos, queremos describirlos y contextualizarlos; más que aportar teorías pulidas y acabadas, pretendemos promover procesos de teorización; más que perseguir la formulación de leyes, buscamos instrumentos de pensamiento y de acción.

Para ir en esta dirección, será necesario crear marcos adecuados a la participación y reflexión conjunta de los agentes involucrados en el contexto de enseñanza, considerados informantes que reconstruyen la situación escolar aportando datos y experiencias. Encontraremos estos marcos de participación a través de la aplicación de técnicas de investigación variadas: en la investigación cualitativa tienen cabida desde los cuestionarios semiestructurados y el análisis de planificaciones docentes en contextos simulados hasta procedimientos más abiertos y flexibles como los autoinformes o la observación no participante. Asimismo los datos se pueden recoger de muchas formas: a través de anotaciones de campo, de registros en vídeo o audio, del análisis de documentos institucionales y producciones escolares, y un largo etcétera.

Por todo lo dicho, con este trabajo no pretendemos defender a ultranza la objetividad científica ni alcanzar un conocimiento científico formal y único; tampoco defendemos una visión universalista de la pedagogía, haciendo extrapolación y generalización de los datos obtenidos; de hecho, rechazamos la separación entre medios y fines educativos que tiende a imponer la racionalidad tecnológica. De ninguna manera nos ocupamos de las relaciones causa-efecto,

de predecir o cuantificar, ni por supuesto de dar soluciones universalmente válidas en educación.

Muy al contrario, perseguimos comprender las peculiaridades de nuestro contexto educativo, conocer la singularidad de las dinámicas de actuación en el aula bilingüe de inglés con niños pequeños y reflexionar sobre los conflictos que pueden surgir del contacto con su realidad para, en un futuro, abordar la búsqueda de alternativas o posibles soluciones a problemas idiosincrásicos observados en esta práctica educativa.

A. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Existen numerosos estudios que resaltan no sólo la pertinencia de la investigación postpositivista de naturaleza cualitativa sino sus múltiples ventajas como son por ejemplo los de Babbie (1996), Bogdan y Biklen (1998), Del Rincón y otros (1995), Denzin y Lincoln (2000), Glesne y Peskin (1992), Lincoln y Denzin (2003), Maxwell (1996) y Strauss y Corbin (1990).

Además, los intentos de definir este tipo de investigación y de clasificar las distintas corrientes que la integran son muy numerosos. A la lista anterior cabe añadir, por ejemplo, las aportaciones de Tesch (1990), Lecompte y otros (1992) y Rodríguez Gómez y otros (1999): en el trabajo de Tesch mencionado se presentan veintisiete tipos diferentes de investigaciones cualitativas; en Lecompte y otros encontramos que Wolcott (1992) distingue veinticuatro aproximaciones al estudio cualitativo; por último, sirva a modo de ejemplo la tabla clasificatoria de Rodríguez Gómez y sus colegas, basada en el trabajo de Morse (1994):

Tabla 3.3: resumen de las posibilidades de la investigación cualitativa.

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas e instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos
Cuestiones de significado: explicar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones; escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica; reflexiones filosóficas; poesía; arte
Cuestiones descriptivo/interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales	Etnografía	Antropología (cultura)	Entrevista no estructurada; observación participativa; notas de campo	Documentos; registros; fotografías; mapas; genealogías; diagramas de redes sociales
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas o fases	Teoría fundamentada	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias; diarios
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo	Etnomenología, análisis del discurso	Semiótica	Diálogo (registro en audio y video)	Observación; notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología; sociología	Entrevista	Documentos; registros; diarios

Fuente: adaptado de Rodríguez Gómez y otros (1999: 41).

Las metodologías presentadas son interactivas puesto que en ellas se recogen los datos en sus escenarios naturales, interaccionando con ellos. Existen también otras metodologías cualitativas no interactivas, que recogen datos únicamente a través de documentos, como son el análisis de conceptos y el análisis histórico (McMillan y Schumacher, 2005: 47ff.).

La metodología cualitativa engloba pues una amplia familia de estrategias caracterizadas por estar orientadas hacia la descripción e interpretación de la realidad social. Es por ello por lo que ha sido acertadamente denominada "*una etiqueta polisémica*" (León y Montero, 2003: 140). No obstante, a pesar de las obvias dificultades de simplificación que causa esta proliferación de métodos, corrientes y tipologías, a continuación trataremos de presentar una muestra recopilatoria de aproximaciones al fenómeno cualitativo con el fin de describir el marco metodológico amplio del presente estudio.

En primer lugar podríamos decir de forma general que la investigación cualitativa es descriptiva –los datos están constituidos por las propias palabras y la conducta observable de los agentes participantes (Taylor y Bogdan, 1987: 20)– e inductiva –las teorías se desarrollan a partir de los datos generados por el acto de investigar (Cohen y Manion, 2002: 69)⁷.

Inciendo en esto último, Bogdan y Biklen (1998) sugieren cinco características que definen la investigación cualitativa y que recogen su naturaleza inductiva y descriptiva:

- La investigación cualitativa se produce en un ambiente natural del que surgen los datos, siendo el investigador el instrumento primordial o preferente;
- Es una investigación descriptiva;
- En ella, el proceso está por encima de los productos;
- Los datos tienden a ser analizados inductivamente, al menos en su mayoría;
- El significado de las perspectivas participantes tiene un interés preferente.

Estas características son aplicables a la investigación que nos ocupa y se pueden completar con las propuestas por Miles y Huberman (1994):

- Se da un contacto prolongado e intenso con situaciones reales;
- El investigador se propone obtener una visión holística del contexto objeto de estudio;
- Los datos se captan en base a percepciones de los participantes en el contexto;
- Es primordial explicar cómo los actores comprenden, actúan, cuentan, perciben, etc. las distintas situaciones reales en que viven y se desenvuelven;
- Se utilizan materiales poco estandarizados ya que el investigador es el instrumento primordial de medida;

⁷ Tal y como resalta Erikson (1989), también hay que aclarar que los métodos de trabajo de campo en la investigación cualitativa no son puramente inductivos: “Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar” (p. 199).

- El análisis de datos se realiza mayoritariamente en palabras. Estas pueden constituirse en grupos y organizarse para su contraste y comparación.

Finalmente podríamos completar nuestro listado con algunas de las características que sugieren Maykut y Morehouse (1994):

- El diseño se elabora con la información recogida;
- El muestreo es intencional y se apoya en criterios externos;
- El informe de investigación sigue el modelo de estudio de casos.

La investigación cualitativa no parte, pues, de hipótesis prefijadas que confirmar o refutar, sino de un conjunto de nociones generales que gradualmente se delimitan y posiblemente se constituyen en hipótesis. De hecho, el potencial para generar nuevas hipótesis es, precisamente, uno de los puntos fuertes de este tipo de investigación (Brown, 2003: 485).

Del análisis de estas características fácilmente se deduce que los criterios de cientificidad y los conceptos que convencionalmente se manejan para ponderar el rigor científico en el marco positivista –validez interna y externa, fiabilidad, objetividad–, relacionados con una posición ontológica realista e inmutable, no parecen directamente aplicables a la investigación cualitativa. Ciertas posturas más extremas, de hecho, le achacan a ésta última lo siguiente: *“Suele descuidar la fiabilidad, haciendo más hincapié en la validez. Los datos suelen carecer de consistencia por falta de técnicas de replicabilidad”* (Latorre y otros, 2003: 91).

Podemos encontrar un exhaustivo análisis de los problemas asociados con la validez y fiabilidad de los métodos cualitativos en Lecompte y Goetz (1982). En su artículo, estos autores explican que un estudio cualitativo etnográfico es replicable, es decir, tiene validez externa, en la medida en que el investigador explicita los siguientes aspectos de la investigación: su estatus como investigador, la selección de los informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas del análisis –*“the assumptions and metatheories that underlie choice of terminology and methodology of analysis”* (p. 39)– y los métodos de recogida y análisis de los datos.

Lecompte y Goetz continúan además diciendo que la validez interna, la cual permitiría a terceros llegar a las mismas conclusiones ante los mismos datos, se puede potenciar mediante las siguientes estrategias: (1) el uso de

descriptores del comportamiento de baja inferencia; (2) la participación de más de un investigador o la colaboración de los informantes en la validación de las interpretaciones del investigador⁸; (3) la corroboración de investigadores que trabajen en entornos similares; y por último, (4) la recogida mecánica de datos, por ejemplo en audio y vídeo.

Por otra parte, Latiesa (2000) propone una tipología de errores que propician la no validez y la no fiabilidad de los estudios en ciencias sociales:

- Existen errores emanados del investigador, relacionados con sus propios supuestos y presunciones, que éste puede evitar al “*detectar la desviación de su propia orientación*” (p. 412).
- Errores del instrumento y del análisis son, por ejemplo que por un problema en su diseño los sujetos interpreten de modo distinto las preguntas de un cuestionario.
- Dichos sujetos investigados pueden también provocar errores si se sienten amenazados o poco interesados, o porque elijan “*un rol que [consideren] adecuado para la situación pero que no coincida con su opinión (deseabilidad social)*” (p. 413).
- Además, hay factores de error relacionados con la situación en que la investigación tiene lugar, según se dé la presencia o ausencia de ciertas personas, etc.
- Los errores de muestreo pueden ocurrir, por ejemplo, cuando las características de la población de un estudio longitudinal son inestables.

En este sentido, en el diseño y ejecución de esta investigación se han tenido presentes los cuatro constructos propuestos por Lincoln y Guba (1985: 296) para la investigación cualitativa como alternativos a los términos “validez interna”, “validez externa”, “fiabilidad” y “objetividad”, que son los siguientes:

Credibilidad

Es necesario que los resultados de la investigación sean creíbles para los participantes en el estudio; es decir, hace falta que se dé un isomorfismo entre

⁸ La participación de más de un investigador con el fin de obtener datos más válidos y fiables se ha llamado acertadamente “triangulación de investigadores” (Denzin, 1970).

los resultados obtenidos y las percepciones que los actores participantes poseen de esta realidad estudiada, en línea con el isomorfismo entre resultados y realidad del paradigma positivista conocido como validez interna.

Este constructo se conseguirá (1) mediante la observación persistente, permaneciendo extensivamente en el campo de estudio para poder discriminar entre lo anecdótico y lo esencial, (2) a través de la triangulación de métodos⁹, (3) contrastando con los participantes para no deformar lo expuesto, y (4) sometiendo a juicio de otros investigadores las interpretaciones obtenidas.

Transferibilidad

Este concepto hace referencia a las posibilidades de aplicabilidad de los resultados a otros contextos, es decir, a la validez externa, o capacidad de generalización, en la tradición cuantitativa.

Dado el carácter único e irrepetible del contexto estudiado, la generalización de esta investigación concreta no parece posible, pero sí será seguramente posible transferir alguno de sus resultados a contextos similares, para lo cual resulta fundamental recoger abundante información y describir la realidad con minuciosidad.

Dependencia

La dependencia podría verse como un equivalente de la consistencia o fiabilidad racionalista, y tiene que ver con la posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar un estudio en el mismo contexto o en contextos similares. Por tanto, hace referencia tanto a la estabilidad de los resultados como al conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al realizar la réplica.

De nuevo, la descripción minuciosa y sistemática de la realidad contribuirá a la posible consecución de este constructo. Para ello se deben establecer pistas de revisión, como la identificación del papel del investigador, la descripción de informantes y técnicas o la delimitación del contexto.

⁹ Entendiendo “triangulación” como “*el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*” (Cohen y Manion, 2002: 331).

Confirmabilidad

Este término resulta similar al de neutralidad u objetividad, es decir, a la distancia del observador, y hace referencia al traslado de esta neutralidad a los datos y las interpretaciones.

Con el fin de fomentar la deseada neutralidad, en este estudio la investigadora procuró interactuar de modo no intrusivo y solicitó la colaboración de los informantes en la validación de sus interpretaciones mediante la negociación de un informe final. Además, mediante un ejercicio cuidadoso de reflexión se ha tratado de presentar los supuestos epistemológicos subyacentes a la investigación de forma detallada.

A continuación presentamos una tabla con estos cuatro constructos que proponen Lincoln y Guba junto con los criterios y estrategias aquí presentados para su consecución entre otros:

Tabla 3.4: criterios y estrategias de la metodología cualitativa.

Términos cualitativos	Procedimientos o estrategias
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Observación persistente - Triangulación: de tiempos, de espacio, de teorías, de investigadores, de métodos, múltiple - Juicio crítico de colegas - Recogida de material de adecuación referencial - Comprobaciones con los participantes
Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Muestreo teórico - Descripciones densas - Recogida de abundante información
Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer pistas de revisión - Auditoría de dependencia - Réplica paso a paso - Métodos solapados
Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Auditoría de confirmabilidad - Descriptores de baja inferencia - Ejercicio de reflexión

Fuente: Latorre y otros (2003: 217).

Por otra parte, el papel del investigador cualitativo es, como se desprende de las características de la investigación cualitativa recientemente presentadas,

crucial para la investigación. Davila (1995) resume su importancia en las siguientes palabras:

El diseño cualitativo es abierto [...] en lo que concierne a la interpretación y análisis –es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional¹⁰– ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador (en tanto sujeto de la investigación), que es quien integra lo que se dice y quién lo dice [...]. Así pues, en la investigación cualitativa, el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia, no está ni en la teoría ni en la técnica –ni en la articulación de ambas– sino en el investigador mismo (p. 77).

Podríamos definir el papel del investigador cualitativo de la siguiente manera: es un investigador que percibe el escenario y las personas desde una perspectiva holística, considerándolos como un todo. Lo que pretende es experimentar la realidad tal y como otros la experimentan y ver las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, procurando que exista un distanciamiento respecto a sus propias creencias, percepciones, perspectivas y predisposiciones (Taylor y Bogdan, 1987: 20ff.); en otras palabras, suspende su visión del mundo para tratar de comprender la visión del mundo de los demás (Rodríguez Gómez, 1999: 121).

Como ya se ha dicho, el investigador representa el instrumento básico de la investigación, así que debe poseer ciertas destrezas para observar y entrevistar (Janesick, 1994: 212). Asimismo, si bien es cierto que no pretende verificar o probar teorías, siempre tiene en cuenta las teorías relevantes que existen en relación con el contexto y el tema de estudio (Chaudron, 2000: 7), por lo que tiene que conocerlas sobradamente.

Finalmente, con respecto a la relación que establece el investigador con las personas y los escenarios investigados cabe decir que se muestra sensible a los efectos que causa sobre ellos y considera que todos son dignos de estudio, puesto que estima como válidas todas las perspectivas. En resumen, el investigador es un “*participante apasionado*” (Lincoln, 1991; en Guba y Lincoln, 1994: 115), que necesita una adecuada preparación teórica, empatía y flexibilidad, habilidades sociales y perspicacia.

¹⁰ El contexto situacional es la red de relaciones sociales que despliega la técnica como artefacto y por contexto convencional se entiende la red de relaciones lingüísticas desplegadas.

Dada la relevancia del investigador como instrumento de medida, en el presente estudio se ha cuidado especialmente la definición del papel y la labor de la investigadora. Para ello se han seguido las directrices anteriormente expuestas, así como las marcadas por Rodríguez Gómez y otros (1999: 121ff.), entre las que destacan la necesidad de que desempeñe los siguientes roles:

- El rol de un investigador que posee los conocimientos necesarios sobre la metodología de la investigación y domina una serie de habilidades y técnicas;
- El rol de participante en mayor o menor medida;
- El rol de intermediario, que traduce e interpreta los modos de vida y significados de la comunidad;
- Los roles de observador externo que analiza dichos significados y evaluador que los valora.

En cuanto a los tradicionalmente conocidos como sujetos de la investigación, también de suma importancia en el proceso investigador en cuanto perspectivas significativas, no suelen ser denominados "sujetos" precisamente, sino "participantes" o "informantes": estos términos caracterizan mejor los supuestos que subyacen bajo la metodología cualitativa, porque implican "interacción con" y no tanto "acción sobre" (Latorre y otros, 2003: 199).

Dentro de los informantes, cabe destacar el rol de los informantes clave, participantes fundamentales de cualquier investigación etnográfica. Los informantes clave son

...personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativas; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación (Rodríguez Gómez y otros, 1999: 127).

Se considera que sus actitudes, experiencias, creencias y acciones, en definitiva su visión de la realidad circundante, enriquecen los datos al no encontrarse constreñidos por el tiempo y el espacio donde se desarrolla la investigación y en muchos casos no estar mediatizados por el contacto directo con los grupos investigados.

En nuestra investigación, la selección de los informantes clave vino determinada, en primer lugar, por su dilatada y reconocida trayectoria

profesional en relación con el contexto y/o el marco teórico del estudio, además de por otros criterios variables en función del informante. En principio, buscamos informantes que tuvieran un alto grado de implicación en alguno de los programas de bilingüismo estudiados o que conocieran bien el funcionamiento y la fundamentación de dichos sistemas de enseñanza, así como diferentes enfoques y perspectivas de un mismo fenómeno. Con su participación se pretende que aporten su interpretación personal desde su experiencia como conocedores del contexto de la investigación, responsables de su buen funcionamiento, profesionales de la docencia en ejercicio, investigadores, autores de métodos y tratados relacionados con la adquisición de lenguas o la enseñanza integrada de contenidos y lengua, etc. según proceda en cada caso.

Para concluir debemos decir que los expertos resaltan también posibles problemas y complicaciones asociados con la adopción de un enfoque cualitativo para la investigación social. Mencionaremos por ejemplo la opinión de Guba y Lincoln (1994) acerca de la relación entre investigador e informantes: "*The close personal interactions required by the methodology may produce special and often sticky problems of confidentiality and anonymity, as well as other interpersonal difficulties*" (p. 115). Para minimizar estas dificultades, es indispensable que se establezca una relación mutuamente satisfactoria.

En este sentido, suele ocurrir con frecuencia que los informantes tienden a suponer que los propósitos de la investigación son de algún modo evaluativos, lo cual mina su confianza en el investigador. En realidad, su preocupación es muy comprensible, puesto que

...los propósitos del investigador también son, sin duda, evaluadores, ya que describir las acciones de los individuos en informes narrativos significa teorizar acerca de la organización de dichas acciones, y la evaluación es inherente a toda teoría (Erikson, 1989: 253ff.).

Por su parte, Latorre y otros (2003) nos advierten sobre los riesgos de la subjetividad:

Las críticas que se vierten sobre esta metodología suelen referirse a su carácter subjetivo o riesgo de subjetividad; las observaciones e informes de los sujetos pueden estar sesgados o ser incompletos. El mismo investigador puede analizar las situaciones desde su propio marco referencial (p. 91).

De hecho, los detractores de la investigación cualitativa pueden ir más allá en sus críticas:

The challenges to qualitative research are many. Qualitative researchers are called journalists, or soft scientists. Their work is termed unscientific, or only exploratory, or subjective. It is called criticism and not theory, or it is interpreted politically, as a disguised version of Marxism or secular humanism (Denzin y Lincoln, 2000: 7).

En realidad, como Denzin y Lincoln continúan diciendo, la investigación cualitativa se sitúa en un contexto político complejo que crea una tensión continuamente reexaminada y cuestionada según cambian sus condiciones académicas e institucionales y sus posturas intelectuales. El enfoque cualitativo es inherente a su entorno, y la existencia de la dicotomía cualitativo-cuantitativo es incluso necesaria y enriquecedora.

Por ello, nos sumamos a la opinión de Lincoln y Guba (2000) en estas palabras:

Sometime ago, we expressed our hope that practitioners of both positivist and new-paradigm forms of inquiry might find some way of resolving their differences, such that all social scientists could work within a common discourse –and perhaps even several traditions– once again (p. 185).

B. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO

Dentro del paradigma cualitativo, el método prioritariamente empleado en esta investigación es el método etnográfico (Woods, 1987), llamado naturalista en Santos (1997)¹¹. La bibliografía básica acerca de la metodología etnográfica incluye también los trabajos de Agar (1986), Atkinson y otros (2001), Fetterman (1989), Grant y Fine (1992), Hammersley y Atkinson (1994), Taft

¹¹ Algunos autores distinguen, no obstante, entre métodos etnográficos y naturalistas, como por ejemplo Bisquerra (1989).

(1988), Werner y Shoepfle (1987a; 1987b), y específicamente para la adquisición de lenguas, Heath (1983) y Ramanathan y Atkinson (1999).

No es infrecuente que el término "etnografía" se asimile al de investigación cualitativa; sin embargo, como hemos visto anteriormente, la perspectiva cualitativa constituye un fenómeno científico de amplio alcance que abarca no sólo la etnografía, sino también otras estrategias de aproximación a la realidad social como la investigación en la acción o el estudio de casos. Sin duda una de las corrientes más representativas del paradigma cualitativo, en realidad "etnografía" es, etimológicamente hablando, la descripción de un pueblo, del griego *éthnos* (pueblo) y *graphé* (descripción). Por ello, la metodología etnográfica es aquel método cualitativo "*that generally focuses on the group, rather than on the individual, stresses the importance of situating the study within the larger sociocultural context*" (Mackey y Gass, 2005: 168).

Con origen en los estudios antropológicos de finales del siglo XIX y principios del XX¹² y más tarde, en los trabajos de la Chicago School of Sociology de los años 1920 y 30, la tradición etnográfica se basa en dos hipótesis sobre el comportamiento humano: la hipótesis naturalista-ecológica y la cualitativa-fenomenológica (Wilson, 1982). La primera sostiene que el contexto en el cual tiene lugar cierto comportamiento ejerce una influencia significativa sobre dicho comportamiento. La segunda hipótesis, por su parte, cuestiona la creencia de que existe una realidad objetiva, independiente de la percepción subjetiva de los participantes en una investigación. Bajo este prisma, la noción de un investigador objetivo que sigue procedimientos experimentales para el estudio del comportamiento humano parece, insistimos, inadecuada en el mejor de los casos.

Así pues, consideraremos la etnografía como "*the study of the culture/ characteristics of a group in real-world rather than laboratory settings*" (Nunan, 1992: 55). La investigación etnográfica tipo suele extenderse en el tiempo e implica la colaboración de varios participantes; en ella, el investigador evita manipular el fenómeno que presencia, y lleva a cabo un análisis interpretativo de los datos que recoge, del cual tienden a surgir generalizaciones e hipótesis en lugar de estar éstas predeterminadas de antemano. Se caracteriza por las siguientes cualidades, propias de una metodología cualitativa: es holista,

¹² Es habitual referirse a Malinowski (1922) y Radcliffe-Brown (1922) como los más conocidos exponentes de estos estudios.

naturalista –las personas se estudian en su hábitat natural–, inductiva, fenomenológica –los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales–, contextualizadora, libre de juicios de valor y reflexiva –el investigador se ve afectado por la realidad que estudia (Latorre y otros, 2003: 227).

Por su parte, Bisquerra (1989) propone para definir la investigación etnográfica las siguientes características, que hasta cierto punto se solapan con las ya presentadas:

Es inductiva, subjetiva, generativa y constructiva. Inductiva porque parte de la observación de un fenómeno, mediante la recogida de datos. A partir de los hechos observados intenta establecer regularidades. Es subjetiva en la medida en que explicita y analiza datos subjetivos. Su meta es reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo. Es generativa en cuanto intenta generar y refinar categorías conceptuales (constructos y proposiciones), a partir de la descripción sistemática de fenómenos y variables, usando una o más bases de datos como fuente de evidencia. Es constructivista porque las unidades de análisis que han de estudiarse se extraen de lo que va sucediendo (flujo de la conducta) (p. 267).

La observación participante, que permite la exploración de primera mano de un ámbito social, es la técnica característica, que no exclusiva, de la tradición etnográfica (Atkinson y otros, 2001: 4). Son habituales también la entrevista y el análisis de contenido. En cualquier caso, quizás el aspecto más llamativo de la etnografía en referencia a las técnicas de recogida de datos es que es frecuente la adopción de técnicas distintas a las inicialmente planificadas en el transcurso de la investigación.

La elección de una metodología etnográfica para esta investigación viene motivada por dos razones:

- La etnografía resulta adecuada para la escuela en tanto *unidad social*: es “*el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta*” (Rodríguez Gómez, 1999: 44).
- Además, es eficaz en la investigación educativa en tanto *realidad social*: “*se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa [...] sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra*” (Woods, 1987: 18).

Los estudios etnográficos se aplican a poblaciones concretas en un marco social y geográfico relativamente homogéneo. El estudio de la vida de un aula desde un punto de vista global y holístico constituye un estudio etnográfico, puesto que en el aula tienen lugar sistemas de relaciones entre elementos semejantes a las que se producen en su marco social más amplio y en relación estrecha con él. No obstante, por lo reducido del marco social y geográfico del aula quizás sea más preciso hablar en este caso de un estudio microetnográfico aplicado, de donde han de surgir soluciones a los problemas concretos que se plantean en ese mismo marco microsocioal. En palabras de McMillan y Schumacher (2005: 45),

...una microetnografía es un estudio de observación participativa sobre un aspecto de un componente cultural (educación), como los participantes en una actividad educativa, por ejemplo un aula urbana o los directores en un programa de innovación educativa.

Algunas de las características de esta metodología que apuntan hacia su utilidad para la investigación educativa y para esta investigación en particular son (Santos, 1997: 236ff.):

- Se centra en los procesos dinámicos del centro educativo;
- No plantea hipótesis encorsetadas y rígidas;
- Permite un diseño experimental flexible;
- Permite la contextualización en escenarios naturales;
- Permite la utilización de una pluralidad de técnicas e instrumentos;
- Permite la triangulación de técnicas, instrumentos, informantes y tiempos;
- Concibe la realidad como un todo, posee una visión holística;
- Requiere la implicación del investigador y de los informantes;
- Destaca la importancia de las personas que exploran, observan e indagan;
- Está impregnada de sentido crítico;
- Su finalidad es mejorar la práctica;
- Sus objetivos últimos no son la generalización ni la extrapolación;
- Utiliza un lenguaje natural, lo cual hace que no se reste significado a lo expuesto por los participantes;
- Busca la transferibilidad en contextos similares;
- Puede ser comprendida por los prácticos;

- Aúna teoría y práctica: el investigador puede ser al mismo tiempo teórico y práctico.

De hecho, entre la etnografía y la enseñanza se pueden establecer “*ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí*” (Woods, 1987: 20): ambas, como mezcla entre arte y ciencia que son, conciernen al hecho de contar una historia con una estructura subyacente; además, el maestro suele tener notable experiencia en técnicas etnográficas como la observación participante y la entrevista, por lo que en principio, la etnografía representa para él un tipo de investigación más accesible que otras.

En la enseñanza de lenguas, esta metodología se puede encontrar en áreas muy diversas como por ejemplo en los trabajos de Heath (1983) sobre el inglés como lengua materna, Freeman (1992) para el francés como lengua extranjera, Goldstein (1997) sobre el empleo de la lengua fuera de la escuela, King (2000) acerca de los procesos culturales e ideológicos relacionados con la adquisición de lenguas, y Atkinson y Ramanathan (1995) en relación con la escritura en segundas lenguas; también en Cleghorn y Genesee (1984), Duff (2002), Pavlenko y Lantolf (2000).

La etnografía necesita una preparación considerable, un registro continuo, una implicación participatoria extensa por parte del investigador y una interpretación muy cuidadosa de los datos (Chaudron, 1988: 46). El acceso al escenario aquí es una cuestión delicada que requiere tacto y diplomacia, al igual que la relación con los informantes. Es habitual que surjan dificultades, para la superación de las cuales Patton (1987) sugiere, entre otras, las siguientes estrategias:

- Recoger gran variedad de datos procedentes de diversas perspectivas;
- Hacer una triangulación de métodos;
- Ser disciplinado y metódico en todas las fases de la investigación;
- Involucrarse tanto como sea posible.

No obstante, una de las objeciones más habituales que se hacen en contra de la etnografía, quizás la más importante, es que, irónicamente, la mera presencia del investigador en el escenario de los acontecimientos que pretende registrar sin manipular incide sobre éstos; en otras palabras, la sociedad a describir es constantemente desestabilizada por la influencia externa que representa el investigador (Ramanathan y Atkinson, 1999: 45). El etnógrafo se

encuentra, pues, en una situación delicada: debe implicarse en el contexto y al mismo tiempo, velar por que el curso de los acontecimientos no se vea alterado por su presencia.

Por todo lo dicho, suscribimos las palabras de David Nunan cuando afirma lo siguiente:

While it is true that there are dangers in making strong casual claims on the basis of description, I do not believe that this leaves ethnography in a position which is subservient to experimentation. Ethnography is a valid tradition in its own right, and should not be considered simply as a hypothesis-generating device for experimental research (Nunan, 1992: 57).

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el establecimiento de la problemática objeto de estudio han influido por un lado la propia experiencia profesional de la investigadora, sus percepciones y conocimientos previos, y por otro la coyuntura político-social actual de la región y las conclusiones de los estudios realizados hasta la fecha, que sirven para enmarcar y concretar la visión de los hechos de la investigadora.

En España, hasta hace pocos años las situaciones de bilingüismo escolar eran mayoritariamente esporádicas e inconexas, y probablemente como consecuencia, las investigaciones sobre la cuestión eran relativamente escasas. En los últimos tiempos, sin embargo, tal y como hemos podido ver en el Capítulo II de este estudio, el bilingüismo escolar y la enseñanza de inglés a niños pequeños están recibiendo un fuerte impulso y una atención especial. Prueba de ello es que en la Comunidad de Madrid el número de colegios públicos bilingües ha pasado de 10 a 180 nada menos que en cinco años.

La constatación de esta situación conduce a la investigadora, involucrada profesionalmente en la formación de maestros y en la enseñanza de segundas lenguas en la Comunidad de Madrid, a decidirse por la ejecución de un estudio de reflexión y análisis que contribuya a describir la situación de la educación bilingüe con niños pequeños en la región.

Algunos de los presupuestos que emergen al establecer esta temática de estudio son:

- En las primeras etapas educativas, los procesos que rodean al niño en la escuela transcurren paralelos al su desarrollo natural, aún en fase incipiente, y por eso es importante que estén bien fundamentados.

- La enseñanza de segundas lenguas para niños pequeños es una situación educativa que requiere unos planteamientos propios, una metodología y una organización específicos.
- Igualmente, la situación de aprendizaje integrado de contenido y lengua requiere unas condiciones muy particulares de implantación y desarrollo.
- Una adecuada planificación y puesta en marcha de un programa de AICLE con niños pequeños es garantía de aprendizaje de las dos lenguas involucradas, al mismo tiempo que sienta las bases para un buen aprendizaje posterior de las sucesivas segundas lenguas.

Este estudio tiene como finalidad profundizar en la actual situación de la enseñanza del inglés en las primeras etapas educativas en la educación bilingüe español-inglés, particularmente en el primer ciclo de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, con el fin de conocer y comprender las técnicas metodológicas que se utilizan en esta etapa y en este contexto, las cuales marcarán el posterior desarrollo y evolución de todo el aprendizaje en este campo. La descripción de la situación nos permitirá identificar y explicitar posibles problemas didácticos, o en otras palabras,

...dar cuenta de las realidades emergentes que viven los participantes en los procesos de enseñanza, replantear la realidad educativa, descubrir las bases que fundamentan las decisiones docentes y anticipar las principales opciones formativas, estimando la calidad de las acciones desarrolladas para centrarse en las más representativas para la capacitación docente y de los estudiantes (Medina y Domínguez, 2003: 14).

5. DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Como acabamos de decir, este estudio pretende profundizar en el análisis de la metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las primeras etapas de Educación Primaria. En particular, sus objetivos general y específicos son:

Objetivo general

Describir y comparar los elementos curriculares utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria en los centros bilingües sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

Objetivos específicos

1. Describir el contexto de la enseñanza de inglés en el primer ciclo de Educación Primaria en los centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
2. Identificar los principios metodológicos empleados por los maestros en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Señalar las características de las distintas técnicas metodológicas utilizadas por los profesores en el aula de inglés en los primeros niveles de Educación Primaria.
4. Analizar el nivel de homogeneidad en la metodología de la enseñanza de inglés en el primer ciclo de Educación Primaria de los centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

5. Comparar si las técnicas utilizadas en este contexto se corresponden con algunas de las metodologías teóricas existentes en la enseñanza del inglés.
6. Comprobar si existe alguna metodología con características específicas para la enseñanza del inglés en los primeros niveles de Educación Primaria.
7. Descubrir, si procede, la existencia de patrones diferenciales en la percepción de la utilidad de las diferentes metodologías y el logro académico de los estudiantes.
8. Analizar los contenidos y las competencias comunicativas en la segunda lengua que se trabajan en el primer ciclo de Educación Primaria.
9. Describir la formación específica del profesorado especialista para el desarrollo de la docencia en contextos bilingües.
10. Contribuir a la reflexión sobre la edad de inicio más adecuada para la introducción del aprendizaje de la segunda lengua.

6. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

A. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

A modo de resumen introductorio, explicaremos aquí brevemente los rasgos principales de esta investigación para proceder a detallarlos en las secciones que siguen.

En primer lugar, por “campo” entenderemos el contexto físico y social donde tiene lugar la realidad objeto de estudio. En este caso el campo se define como los colegios de Educación Primaria.

Una vez definido el campo se han seleccionado los centros que van a participar en la investigación, que son todos los colegios financiados con fondos públicos de la Comunidad de Madrid que durante el curso 2007-2008 participan o en el Programa de Colegios Bilingües promovido por la Consejería de Educación de la Comunidad, o en el Proyecto Bilingüe del convenio del Ministerio de Educación con el *British Council*. Además, particularmente, gran parte de la recogida de datos se ha centrado en dos colegios: el CEIP San Andrés y el CEIP Julio Pinto Gómez, miembros participantes de los proyectos de la Comunidad y del Ministerio respectivamente. Para la realización del estudio se ha solicitado permiso a los equipos directivos de los centros, explicitando sus características y finalidad.

Como ya se ha indicado en secciones anteriores, dentro del paradigma cualitativo, el método empleado en esta investigación es el etnográfico. Por ello, para el diseño de nuestro trabajo de campo se han tenido en cuenta los siguientes requerimientos propios de un estudio etnográfico educativo (Spindler y Spindler, 1992; en Rodríguez Gómez y otros, 1999: 45ff.):

- Observación directa permaneciendo en el escenario de la acción sin mediatizar y modificar las acciones que allí ocurren;
- Permanencia suficiente en el escenario, que viene marcada por la saturación de información;
- Gran volumen de datos registrados;
- Carácter evolutivo de la investigación, partiendo de la ausencia de hipótesis específicas;
- Utilización de instrumentos para la recogida de datos, que son típicamente la observación y la entrevista, aunque pueden utilizarse por ejemplo los cuestionarios;
- Uso de la cuantificación como procedimiento para reforzar datos e interpretaciones o para comprobar hipótesis;
- Definición del objetivo de estudio como *“describir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo”* (p. 36).
- Holismo selectivo como ideal deseable y una contextualización determinada.

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se constituyó un grupo de informantes que facilitó la información (datos, experiencias, vivencias y observaciones) en la que se fundamenta la investigación. La selección de estos informantes se realizó de modo premeditado puesto que se estimó que eran ellos, bien como parte directamente integrante de la puesta en marcha y ejecución de los proyectos de bilingüismo, bien como expertos independientes, los que más cantidad y calidad de información podían aportar, de forma más flexible y contrastable.

Los informantes de esta investigación son:

- El profesorado especialista, los coordinadores del correspondiente proyecto bilingüe y el equipo directivo de los centros; el contacto fue especialmente estrecho con los centros de referencia: los colegios San Andrés y Julio Pinto Gómez.
- Los alumnos de segundo de Educación Primaria de los dos centros de referencia. Se observaron cuatro aulas que contaban con un total aproximado de cien niños.

- Miembros de la Dirección de Área Territorial Norte, del *British Council*, y expertos en AICLE que actúan como informantes clave o jueces expertos.
- Documentos oficiales: Proyectos Educativos de Centro, Reglamentos de Régimen Interno, Programaciones Generales Anuales, Proyectos Curriculares y Memorias Anuales.

Este conjunto de informantes ha contribuido con una serie de datos recogidos en diferentes momentos a lo largo de la investigación, a través de las siguientes técnicas:

- Observación;
- Grabaciones de video;
- Análisis de contenido;
- Cuestionarios;
- Entrevista abierta.

Tal número de técnicas nos permite realizar una triangulación, que favorece la significatividad y validez de los datos por los motivos que resaltan Cohen y Manion (2002: 331ff.): la triangulación sirve para analizar el complejo comportamiento humano desde diferentes puntos de vista evitando que la realidad pase por el “filtro” de un único método y escapando así de la “limitación del método” que a menudo se da en las ciencias sociales, fenómeno relacionado con el uso exclusivo de un método por considerarlo mejor o por estar más familiarizado con él.

B. PROCESO Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación propio de una determinada metodología es consecuencia de los supuestos y postulados que la conforman. Acerca de un proceso cualitativo como el que nos ocupa se podría decir a grandes rasgos que se entiende *“como un continuum que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo configuran. [Entre éstas] se da una continua retroacción, de modo que cada una de ellas se construye sobre la información*

de las otras" (Latorre y otros, 2003: 204ff.). De ahí que dicho proceso responda a un diseño flexible, abierto a cambios y redefiniciones.

Asimismo, a través de sus fases se pretende conseguir que los datos recabados, mediatizados por una variedad de factores tales como la cultura, los valores o el contexto social y personal de los participantes y la investigadora, alcancen el deseado grado de validez y objetividad en la medida y modos reflejados en la sección anterior acerca del paradigma cualitativo y sus características.

Teniendo en cuenta lo dicho, las fases de esta investigación son las siguientes:

Fase preparatoria

Fase reflexiva

En ella se identificó el problema de investigación y se determinó el centro de interés: conocer la realidad de la enseñanza del inglés en Educación Primaria en contextos bilingües. Entre las causas que condujeron a la realización de este estudio, ya mencionadas anteriormente, podemos citar como más significativas la trayectoria profesional y personal de la investigadora, la necesidad de describir y contribuir a mejorar la realidad estudiada o el interés por la investigación cualitativa en contextos educativos como instrumento de mejora.

Principalmente a esta etapa corresponde la búsqueda de información sobre el ámbito de estudio obtenida a partir de material bibliográfico y de otras fuentes de información para conocer la situación actual al respecto comprometiéndose, eso sí, mínimamente con teorías y supuestos *a priori*. Dicha información, que da cuerpo al marco teórico y conceptual que sustenta la investigación, en general abarca el estudio del desarrollo del lenguaje, de las diferentes aproximaciones a la enseñanza de segundas lenguas, del bilingüismo y la enseñanza bilingüe; el conocimiento detallado de la legislación vigente en España y en Europa; y el estudio de los diferentes paradigmas y enfoques que permitirán el buen desarrollo de la investigación.

Fase de diseño

Esta etapa está relacionada con la selección de la estrategia de investigación: entre otras cosas se hace necesario definir el campo de estudio, el marco conceptual y el enfoque concreto adoptados, los instrumentos y técnicas.

El diseño inicial de esta investigación consta de los siguientes aspectos:

- Marco teórico: la adquisición de lenguas; la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas; la evolución histórica de las metodologías de enseñanza de segundas lenguas.
- Objeto de estudio: la enseñanza de inglés en contextos de bilingüismo o AICLE en Educación Primaria.
- Método de investigación: el enfoque cualitativo y la metodología etnográfica o naturalista.
- Triangulación de métodos: la combinación de técnicas diferentes para la obtención de datos con el fin de garantizar la significatividad y validez de estos últimos.
- Técnicas e instrumentos de recogida de datos: la observación directa de la realidad a indagar, la grabación en vídeo de las clases en inglés de dos colegios bilingües durante dos semanas, la distribución de cuestionarios a los profesores de primer ciclo de todos los centros bilingües públicos de la Comunidad de Madrid, y la realización de entrevistas a informantes clave o jueces expertos. Además, se utilizaron como fuente de datos documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interior y la Programación Anual de Aula de ciertos centros.
- Análisis de datos: paralela y posteriormente a la fase de recogida de datos, se analizaron los contenidos de todo el material citado para así obtener diferentes categorías.
- Procedimientos de consentimiento y aprobación: se solicitó a la dirección de los centros el consentimiento para la realización de esta investigación.

Fase de trabajo de campo

Esta fase se compone de distintas subfases. En primer lugar se concretó el contexto físico y social específico del estudio: los colegios bilingües financiados con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Dentro de este contexto, los participantes y escenarios se seleccionaron mediante una combinación de muestreo de probabilidad intencional (Patton, 1990), según la rica información que aportaban, y muestreo de conveniencia –también llamado a veces “accidental”, como recuerdan Cohen y Manion (2002: 138)–, eligiendo en ocasiones los individuos y escenarios más próximos y accesibles, como veremos a continuación.

La investigadora se puso en contacto entonces con el equipo directivo, los coordinadores de los respectivos proyectos bilingües y los docentes de primer ciclo de Educación Primaria de los CEIPs San Andrés y Julio Pinto Gómez, con los que ya tenía relación profesional previa, y les pidió su participación en el estudio, a lo que aceptaron amablemente. Una vez conocida y aceptada la naturaleza de su colaboración por parte de los profesores participantes, se solicitó permiso para la realización de la investigación y se explicaron las líneas generales del estudio que se pretendía realizar mediante una carta de presentación (ver anexo nº 4).

Esta presentación formal se completó con contactos personales más informales que sirvieron para clarificar las motivaciones existentes tras la investigación y los pasos a seguir y obtener una serie de datos iniciales sobre el funcionamiento de los centros bilingües, que resultaron importantes para el desarrollo posterior del estudio. Desde este momento se tiene acceso a los documentos oficiales de los centros, con los que se desarrollará la técnica de análisis de contenido.

Asimismo, en este momento se definieron (1) el rol de la investigadora en estos dos centros, que se planteó como el de una observadora con capacidad para tomar decisiones sobre los datos que considerase más significativos y el grado de compromiso e implicación que se presuponen en un estudio de este tipo, y (2) el rol de los participantes, que como protagonistas activos de la

investigación tenían plena libertad para exponer sus opiniones, reflejar sus aportaciones y sugerencias.

Paralelamente, a partir del marco teórico, los contactos con los profesores, en análisis de contenido y la observación, se elaboró un cuestionario destinado a los maestros que imparten áreas de/en inglés en primer ciclo del resto de colegios bilingües públicos de la Comunidad, y se establecieron los primeros contactos con el equipo de la Dirección de Área Territorial Norte, los coordinadores del programa del *British Council* y del Ministerio, y los expertos en AICLE que actuarían como informantes clave.

Desafortunadamente en nuestra toma de datos no han participado miembros de la Dirección General de Programas de Innovación de la Consejería de Educación, responsable de su programa bilingüe, que si bien en principio no declinaron colaborar, llegado un punto respondieron con un absoluto silencio administrativo a nuestras peticiones de entrevista.

Con la colaboración de una serie de juezas expertas en pedagogía, filología y didáctica de segundas lenguas, se validó el cuestionario. Éstas expertas son la Dra Margarita Pino, la Dra Raquel Varela, la Dra Isabel Alonso y las profesoras de Magisterio D^a Isabel Fernández y D^a Susana Montero.

Se envió el cuestionario a una población estimada de 289 profesores, cifra calculada a partir de los siguientes datos: son 157 colegios, de línea dos como media. De esa cifra total, los 132 colegios que llevan al menos dos años funcionando como bilingües necesitarán al menos dos maestros especialistas de inglés en primer ciclo: ya que cada grupo o unidad recibe 10 horas de inglés a la semana y tienen 4 unidades (1^oA y B, 2^oA y B), deben cubrir 40 horas a la semana con especialistas de inglés. Los 25 colegios que se iniciaron en el programa bilingüe de la Consejería de Educación en el curso 2007-2008 sólo deben cubrir, al menos con un profesor, 20 horas de docencia en inglés (las correspondientes a las dos unidades de primero de Primaria). Si hay 2 profesores por cada uno de los primeros 132 colegios (igual a 264) más 25 profesores de los 25 colegios restantes, eso hace un total de 289.

La carta de presentación enviada a estos centros se puede encontrar también en el anexo nº 4.

La recogida del núcleo principal de datos se produjo a lo largo del año 2008, entre la población objeto de estudio y con las técnicas e instrumentos ya

presentados en la sección referida al diseño del trabajo de campo. A este respecto cabe destacar lo siguiente:

- Las grabaciones y observaciones de las aulas se realizaron entre marzo y mayo de 2008;
- Los cuestionarios se recogieron por correo electrónico o mediante visitas a los centros participantes, principalmente durante el curso 2007-2008;
- Por cuestiones organizativas también hubo un número de cuestionarios que se recogió en el curso 2008-2009.
- La entrevista con los informantes clave tiene lugar con posterioridad a la recogida del resto de datos en diferentes momentos según sus respectivas agendas, lo cual acarreó ciertos retrasos de forma que la mayoría de los encuentros tuvieron lugar ya durante el curso 2008-2009.

Algunas de las entrevistas fueron grabadas y todas transcritas y revisadas por los interesados. La forma de proceder con esta técnica no está perfectamente acotada al comienzo de la fase de trabajo de campo. Se define su pertinencia y contenido una vez iniciado el proceso de recogida de datos porque sus aportaciones se consideran más valiosas en la medida en que se adaptan a la realidad observada.

La recogida de datos se dio por concluida cuando existió una redundancia o saturación de información y los nuevos datos no aportaban ninguna novedad. Para estimar si existía tal saturación y dar por finalizada esta fase, se atendió a los criterios de adecuación y pertinencia de la información recogida –que la cantidad de información fuera suficiente y que cubriera las necesidades teóricas del estudio respectivamente.

Fase analítica

En realidad, el análisis y valoración de datos –es decir, el trabajo sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones– se simultanea o se alterna con la

obtención de los mismos para así determinar cuándo debe terminar la recogida: en la investigación cualitativa, la recogida y el análisis de la información son acciones de naturaleza complementaria e interactiva más que secuencial. De hecho podría decirse que ya la recogida de datos es una forma rudimentaria de análisis, desde el momento que supone una elaboración de la realidad circundante.

Desde un primer momento, para avanzar en el camino hacia la teorización se hace necesaria la reducción de los datos, que se realiza por fragmentación del texto en elementos singulares o, en otras palabras, por categorización. La categorización

...no es otra cosa que el hecho de simplificar reduciendo el número de unidades de registro a un número menor de clases o categorías. Diferentes registros se incluyen en una misma categoría en el supuesto de que, según un criterio determinado, estos registros tienen algo en común (Ruiz Olabuénaga, 1996: 204).

Por ejemplo, a una unidad de registro tal como la palabra “casa”, se le aplica un criterio de variabilidad –como puede ser el tamaño– subdividido en una serie de categorías –grande, mediano y pequeño–, de manera que “casa” se clasifica por ejemplo como “pequeño”, según hayamos colocado los límites entre categorías.

Las categorías pueden ser *comunes* a una cultura en general, usadas por cualquier miembro de ésta –por ejemplo la edad–, *especiales* o específicas de un subgrupo o comunidad, o *teóricas*, que son “aquellas que emergen en el curso del análisis de datos” (Ruiz Olabuénaga, 1996: 205), y que no son inmediatamente reconocibles por el investigador hasta bien avanzado el análisis, por lo que es necesario mantener categorías generales o específicas la mayor parte del tiempo. En cualquier caso, la categorización comienza siguiendo un sistema de codificación abierto, que va progresando hacia categorías definitivas, completas o cerradas.

En esta investigación la categorización se ha realizado atendiendo a criterios temáticos, que permiten una mayor variedad de categorías y, por tanto, un agrupamiento flexible de datos. En este proceso se han seguido las indicaciones de Strauss y Corbin (1990) que recomiendan cinco pasos para la reducción temática de textos:

1. Identificar una idea principal o categoría central;

2. Buscar las categorías subordinadas;
3. Diferenciar o enlazar las categorías entre sí;
4. Examinar las relaciones hipotéticas entre las subcategorías así como entre las categorías y la idea principal;
5. Estimular el análisis basado en las diferencias entre categorías.

Strauss y Corbin también recomiendan que las categorías y los patrones estén suficientemente fundamentados antes de dar por concluida la recogida de datos y retirarse del escenario de investigación.

El análisis más intensivo de los datos tiene lugar tras esta retirada: se codifican los datos para favorecer su descripción y comprensión, se integran los distintos métodos de recogida, se analizan las categorías mediante procedimientos cualitativos que se complementan con técnicas estadísticas para conocer las frecuencias y tablas de contingencias y con todo ello se va perfilando la teoría emergente y configurando la elaboración del informe final.

Los datos de los cuestionarios se procesaron mediante el programa estadístico SPSS¹³ para Windows 15. Dado que las variables son de naturaleza categórica, habitualmente se reporta la frecuencia y el porcentaje, es decir el número de personas que elijen una de las alternativas de respuesta planteadas y el porcentaje a que corresponde respecto al total de profesores que contestaron el cuestionario.

Para establecer la relación entre dos variables se hicieron tablas de contingencia y correlaciones, las primeras para variables cuyas respuestas están en categorías y las segundas para variables cuyas respuestas implican algún tipo de ordenación o son numéricas.

En las tablas de contingencia se presenta el número de docentes que se ubican en la categoría señalada para cada variable. Un ejemplo es la relación entre el equipamiento tecnológico disponible y el empleo de la metodología CALL en la gráfica 4.8, con la que se puede saber el número de profesores que cuentan, pongamos, con pizarra digital u ordenadores y dicen también usarlos bajo esta metodología.

En la correlación se obtiene un índice que toma valores entre -1 y 1. El signo indica la dirección de la relación: cuando es positiva señala que el aumento en el valor de una variable se asocia con el aumento en el valor de la

¹³ Siglas del inglés “*Statistical Package for the Social Sciences*”.

otra variable; a su vez cuando el valor es negativo se encuentra que el aumento en el valor de una variable se asocia con la disminución del valor de la otra variable. Además de la dirección, se tiene en cuenta si la correlación es significativa o no, con lo cual se asume que la asociación entre las variables no es al azar.

Por último es importante anotar que se emplearon los índices de correlación apropiados con el tipo de variable; así, en el caso de variables que señalaban ordenación se empleó el coeficiente de Spearman y en variables que implicaba asociación entre una variable categórica y una numérica, se empleó el coeficiente de correlación biserial puntual.

Fase informativa

Esta fase, resultado de las anteriores, supone la culminación de la investigación. En ella se difunden las conclusiones del estudio en un informe final, del cual se proporciona una copia a los participantes –en este caso, una serie de profesores especialistas y equipos directivos de los centros– con el objetivo de que lo conozcan y negocien. Se trata en definitiva de que los informantes comprueben y verifiquen las conclusiones de la investigación y puedan aportar aclaraciones y sugerencias.

El informe final consta de las siguientes secciones (Maykut y Morehouse, 1994: 152):

- Resumen,
- Introducción,
- Diseño de la investigación (con las estrategias empleadas para observar el necesario rigor científico),
- Los métodos de muestreo, recogida y análisis de datos,
- Resultados,
- Implicaciones,
- Referencias y apéndices.

C. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En las líneas siguientes haremos referencia a las técnicas y procedimientos utilizados en la obtención de datos, también llamados métodos de investigación, entendiendo por "métodos" *"esa gama de aproximaciones empleadas en la investigación educativa para reunir los datos que van a emplearse como base para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción"* (Cohen y Manion, 2002: 71).

Para recabar los datos se han escogido instrumentos de medida con independencia de su polarización hacia paradigmas cualitativos o cuantitativos; muy al contrario, en su selección ha primado el criterio de adecuación a las condiciones de la realidad de nuestro contexto, pues como bien dicen Larsen-Freeman y Long (1994: 24), *"el diseño metodológico debería estar condicionado por la cuestión que se quiere investigar"*. Además, se ha considerado también (1) si aportan la información necesaria para la comprensión del fenómeno, (2) si proporcionan diferentes perspectivas y (3) si el tiempo de recogida de información que requieren es efectivo (Latorre y otros, 2003: 211).

Como ya se ha dicho, resulta también prioritario el empleo de varios métodos, o triangulación metodológica: al contrario que ocurre con las ciencias naturales, en la investigación social se impone una necesidad de corroboración a través de diferentes métodos (Brewer y Hunter, 1989: 52).

Esta investigación utiliza pues una serie de técnicas e instrumentos de recogida de datos que veremos a continuación, considerados por la investigadora como eficaces para el cuestionamiento de la realidad y su posterior mejora, en definitiva para la comprensión a través del conocimiento. Estos son la observación directa, los registros de video, el análisis de contenidos de documentos y textos, los cuestionarios y las entrevistas abiertas a informantes clave o jueces expertos.

Observación directa

La observación, definida como un proceso de atención voluntaria con el fin de recoger información orientado hacia unos objetivos previamente establecidos mediante la aplicación de una estrategia estudiada (Sobrado y Ocampo, 1997: 106), es un instrumento de uso frecuente en educación:

Classroom observational studies are one example often found in education. Through observation, the researcher learns about behaviors and the meanings attached to those behaviors. An assumption is made that behavior is purposive and expressive of deeper values and beliefs (Marshall y Rossman, 1989: 79).

Dicha actividad de observación, continua, controlada y sistemática, difiere de la observación espontánea o accidental precisamente por su planificación (Gutiérrez y otros, 1999: 201) y su intencionalidad es lo que le confiere validez desde un punto de vista metodológico (Ander-Egg 1987: 197). En palabras de Fernández Ballesteros (2002: 137), *"observar supone una conducta deliberada del observador (frente a la observación cotidiana o casual) cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis"*, si bien es cierto que la observación puede abarcar desde la anotación detallada y estructurada de sucesos y comportamientos de los informantes hasta una descripción bastante más ambigua y difusa. Para De Ketele (1984) la observación

...será más sistemática en la medida en que reúna las siguientes condiciones:

- *utilización de procedimientos 'repetibles',*
- *utilización de condiciones 'estandarizadas' para observar,*
- *utilización de 'técnicas' rigurosas de observación, de registro y de codificación (p. 22).*

La observación en investigación puede ser de dos tipos: participante o no participante. En el primer tipo, *"el observador se compromete en las mismas actividades que empieza a observar. A menudo su 'encubrimiento' es tan completo que, por lo que respecta a los otros participantes, simplemente es uno más del grupo."* Un observador no participante, por otro lado, *"permanece separado de las actividades del grupo que está investigando y evita ser miembro del grupo"* (Cohen y Manion, 2002: 164ff.). Un buen ejemplo de

observador no participante en el aula, u observador completo (Junker, 1960; en Rodríguez Gómez, 1999: 122), es aquel que se sienta al fondo mientras se limita a codificar los intercambios verbales entre profesor y alumnos mediante categorías observacionales.

En este estudio se desarrollaron observaciones intensivas no participantes a lo largo de distintos periodos del curso 2007-08 previos a la grabación, las cuales resultaron de gran valor en cuanto permitieron comprobar de primera mano la dinámica de actuación de los informantes y nos brindaron la posibilidad de acceder a fenómenos rutinarios que podían haber pasado desapercibidos para la conciencia de los protagonistas.

Sin embargo, también es cierto que la observación presenta un serio inconveniente: los informantes, conocedores de la situación de observación, pueden conducirse con cierta falta de naturalidad, al menos en un primer momento, dando lugar a la llamada paradoja del observador, que no pretende interferir pero que influye a los observados con su sola presencia (Labov, 1972). Con el fin de minimizar el impacto que podría causar en los informantes la presencia de la investigadora, las observaciones se desarrollaron precisamente de manera no participativa en el escenario habitual del aula. De esta forma, tal y como se verá, se revelaron las categorías significativas por sí solas, evitando su predeterminación. Por otro lado, los posibles efectos negativos derivados de las reacciones de los informantes antes la observación se mitigaron con el empleo de otro tipo de técnicas.

Siguiendo a Del Rincón y otros (1995: 229), la metodología observacional de este estudio se desarrolló en una serie de etapas, que comenzaron con la delimitación de los objetivos a observar a partir de actitudes y conductas relevantes seleccionadas tras una primera observación informal.

En una segunda fase se decidió que la estrategia a seguir sería de tipo inductivo –desde un enfoque empírico, partiendo de los fenómenos y apoyándose en los datos– y que el tipo de observación sería directa –permitiendo el registro “en vivo” de las conductas directamente percibidas mediante un canal sensorial. Además, se consideró la necesidad de registrar las conductas no verbales, espaciales, vocales y verbales¹⁴.

¹⁴ Para el análisis de las técnicas metodológicas usadas por los profesores fue necesario observar todos los aspectos de su actuación, es decir, conductas no verbales –utilización de mímica, expresión facial y corporal, gestos, etc.–, conductas espaciales –dinámicas de clase, juegos con movimiento, etc.–, conductas

A continuación se llevó a cabo la recogida y catalogación de datos, produciéndose un tipo de registro fundamentalmente narrativo, es decir, un texto de carácter informal que se considera adecuado para aportar información básica para la delimitación del problema, la formulación de hipótesis y la elección de técnicas de registro, recabado en forma de anotaciones para su posterior análisis.

Para concluir, se llegó a la interpretación de los resultados, realizando primero una autocrítica metodológica sobre las fases del proceso y una revisión del empleo de la metodología observacional. Repetidas lecturas de las transcripciones permitieron clasificar posibles temáticas, actitudes y comportamientos de importancia para la investigación, luego confirmadas con las grabaciones, y contribuir al análisis de las distintas categorías que veremos en el Capítulo IV.

Grabaciones de vídeo

Esta técnica tiene una larga historia en antropología y es compatible con gran variedad de métodos de investigación. Consiste en registrar en vídeo la vida diaria del grupo objeto de análisis, en función de tres tipos diferentes de muestras:

- *Opportunity sampling documents unanticipated and poorly understood phenomena as they occur.*
- *Programmed sampling involves filming according to a predetermined plan –deciding in advance what, where, and when to film. It is grounded in the research proposal’s conceptual framework and rests on concepts of significance of events. Such filming is guided by the research design rather than by intuition as in opportunity sampling.*
- *Digressive sampling is deliberate searching beyond the obvious to the novel, to the places and events that are usually outside the typical public recognition (Marshall y Rossman, 1989: 86).*

La grabación proporciona un material en imágenes duradero y representa por ello un recurso permanente de estudio. Tal y como afirman Sarriá y Maciá (1990: 252),

...su principal aportación corresponde a la posibilidad de acceder a la información base tantas veces como se desee, la posibilidad de paralizar y lentificar los sucesos; y, por tanto, la precisión y sutilidad de las observaciones realizables.

Aparte de su durabilidad, posiblemente para muchos la característica más destacada de esta técnica es que permite capturar objetivamente fenómenos visibles. Sirve por ello para recoger la información incluso aún sin haber determinado el sistema de categorías que se utilizará para su análisis.

Sin embargo, también presenta ciertas limitaciones y desventajas: económicamente es costosa, lo cual supone un serio problema para los normalmente limitados presupuestos de investigación. El investigador necesita cierta capacitación técnica (es frecuente que la fase de producción posterior a la filmación se complique) y –al menos hasta la fecha– no puede publicarla en papel formando parte de, por ejemplo, una disertación como la presente. Además, a pesar de su objetividad, el rodaje puede resultar muy intrusivo, afectando a sucesos y participantes.

Latorre y González (1987) resumen así los pros y los contras de la utilización del vídeo como técnica de obtención de datos para la investigación:

Tabla 3.5: ventajas, inconvenientes y usos del vídeo.

Ventajas	Inconvenientes	Usos
Obtener mucha información	Necesidad de un técnico	Obtener el material visual del aula
Analizar el comportamiento gestual y ambiental	Dificultad de vaciado	Diagnóstico
Objetividad	Grabar material irrelevante	Permite observar con detalle episodios de la enseñanza
Revisar información	El coste	
Observar pautas de conducta	Puede provocar reactividad	
Diagnosticar el posible origen de los problemas	El operador es selectivo	

Fuente: Rodríguez López (2003: 429).

En el aula, esta versátil técnica de recogida de datos permite múltiples aplicaciones:

En el ámbito de las Ciencias de la Educación se puede utilizar para grabar material del aula; para diagnosticar e identificar problemas didácticos; para analizar la propia actuación de los profesores, su discurso e interacción en el aula; para grabar episodios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entrevistas con alumnos o discusiones con colegas para su posterior análisis (Del Rincón y otros, 1995: 370).

En el estudio que nos ocupa, la grabación resultó útil porque:

- Sirvió para documentar el comportamiento no verbal;
- Permitió el estudio de datos a partir de sucesos no recurrentes, desaparecidos, o raros;
- La interpretación de información pudo ser, en momentos puntuales, validada por otro investigador.

Además, las grabaciones obtenidas se podrán conservar para, en un futuro, aprovecharse de nuevos métodos de visionado, análisis, y comprensión del proceso de cambio.

En cuanto al procedimiento seguido, una vez determinadas las condiciones de grabación a partir de la observación y tomadas ciertas decisiones relativas al muestreo, se procedió a grabar las escenas de estudio en los meses de abril y mayo de 2008. En concreto se grabaron dos semanas completas de clases de inglés o impartidas en inglés en los colegios de referencia, lo que supone 18 horas de grabación. Para ello se utilizó una cámara fija ubicada en un punto estratégico de cada aula desde el que se podía observar todo lo que ocurría en la misma.

Posteriormente se revisaron las imágenes sin transcribirlas, aplicando para su tratamiento el sistema de categorías escogido que se verá en el capítulo siguiente.

Análisis de contenido

El objetivo de la técnica de análisis de contenido es estudiar y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita –u

oral pero que en definitiva se transcribe a un texto escrito– clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías establecidas, lo cual permite la identificación sistemática y objetiva de estas últimas dentro del mensaje.

En el ámbito escolar, los tipos de documentos susceptibles de un análisis de este tipo son muy variados: cabe mencionar, por ejemplo, los horarios, las actas de reuniones, las planificaciones de lecciones, los tabloneros de anuncios, las cartas oficiales, los archivos y estadísticas, y un largo etcétera. Según palabras de McMillan y Schumacher (2005), dichos documentos pueden ser de dos tipos: personales –“*cualquier narración en primera persona que describe las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo*”– u oficiales –los que “*describen las funciones y valores y cómo varias personas definen la organización*” (p. 467), comúnmente llamados *documentos* y *registros* respectivamente (Lincoln y Guba, 1985). Dentro de estos últimos se pueden distinguir los documentos concebidos para la comunicación interna entre miembros de la escuela y para el consumo público o la comunicación externa.

Con el análisis de contenido se pretende facilitar la producción y validación de la información descriptiva, precisar la expresión del sentido de las acciones registradas. Otros propósitos del análisis de contenido pueden ser también la descripción de tendencias, el análisis de técnicas de persuasión o del estilo, la descripción de patrones de comunicación y la relación de características o atributos (Bisquerra, 1989: 115). Los documentos analizados pueden servir también para reconstruir acontecimientos o dar cuenta de relaciones sociales (Woods, 1987: 110), para mostrar cuál es la cadena oficial de mando u orientar sobre el estilo de la dirección (McMillan y Schumacher, 2005: 467).

En situaciones de inaccesibilidad, los documentos escritos reemplazan al observador o entrevistador, por lo cual se consideran habitualmente instrumentos cuasi observacionales. No obstante, para aportar información útil, deben ser tenidos en cuenta dentro de su contexto, es decir, junto con las circunstancias que rodearon su construcción. Woods (1987) propone algunos ejemplos de documentos para el análisis de los cuales se hace necesario considerar el contexto:

La presentación más notablemente errónea se halla tal vez en el área de los resultados de los exámenes. Si bien hay muchas escuelas y maestros que lo hacen correctamente, hay quienes los han presentado según una luz engañosamente favorable. [...] Incluso el sacrosanto horario oculta las adaptaciones de los maestros individuales; así, por ejemplo, encubre cómo se las arregla un maestro de arte con un bloque de cuatro horas de clase que se necesitan para compensar asignaturas prácticas, o cómo un maestro distribuye deberes y energías, así como el programa de estudios, a través de las lecciones de una semana. Las actas oficiales de las reuniones pueden estar gravemente distorsionadas, en función de quién las haya redactado y del grupo en cuestión (p. 107).

Los pasos a seguir en el análisis del contenido de un texto son los siguientes (Bisquerra, 1989: 114ff.):

- Se debe decidir la cantidad de texto a analizar: bien todo, bien una parte, en cuyo caso, se debe seleccionar ésta.
- También hay que definir la unidad de análisis a emplear: palabras, frases, oraciones, párrafos, temas, etc.
- Posteriormente se produce la categorización: es decir, la identificación, selección y estructuración de las categorías de análisis.
- Después, para velar por la fiabilidad de los datos, se debe encontrar correlación entre la categorización de varios codificadores.
- Por último, se llega al análisis estadístico.

Para el análisis de contenido en esta investigación, se emplearon como materiales los documentos institucionales de los centros de referencia: principalmente el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interior y la Programación Anual de Aula. También se trataron así las grabaciones de vídeo y los materiales escritos en forma de anotaciones por parte de la investigadora durante las observaciones.

En relación con lo dicho, el análisis de nuestro contenido se caracterizó por las siguientes cuestiones: se realizó un análisis parcial de los textos –fueron seleccionadas ciertas secciones de los mismos–, definiendo el tema como unidad de análisis para la categorización, en concordancia con el sistema de categorías que emergió del análisis del conjunto de los datos.

Cuestionarios

La administración de cuestionarios de autocumplimentación es una técnica de recogida de datos habitualmente empleada en las investigaciones de corte cuantitativo en cuanto permite recoger datos objetivamente comparables acerca un número alto de individuos, si bien su uso en indagaciones cualitativas es también muy frecuente y útil, tal y como manifiestan un buen número de autores:

- Es un instrumento de recogida de datos sobre muestras más amplias que las que pueden obtenerse mediante la entrevista personal, sirve como punto de partida para el uso de técnicas más típicamente cualitativas e implica la confirmación del encuestado (Woods, 1987: 129).
- Ofrece información objetiva y puede actuar como test parcial de teorías generadas de forma local (Woods, 1985: 68).
- Generalmente se administra y cumplimenta rápido, se valora fácilmente y permite la comparación directa de grupos e individuos (Hopkins, 1989: 95).
- Al igual que la entrevista, se basa en la formulación de preguntas con un objetivo prefijado, por lo que autores como Anderson y Burns (1989) o Walker (1989) conceden a ambas técnicas la misma consideración formal, con la diferencia de que un cuestionario de autocumplimentación no implica la presencia física del investigador, que podría mediatizar la información.

También es cierto que acarrear ciertos inconvenientes, como los que señala de nuevo Hopkins (1989: 95). En primer lugar, su eficacia está condicionada por las habilidades de comprensión lectora de los informantes. Además, no es inusual que estos últimos se muestren reacios a responder. Para conseguir su conformidad, Hoinville y Jowell (1978) proponen una serie de estrategias en torno a cuatro ejes: el envío inicial, la carta explicatoria, la carta de seguimiento y el uso de incentivos. Si bien sus orientaciones están pensadas para el contexto de los años 1970, en los que el envío postal era básicamente el único recurso de distribución masiva disponible, son en muchos casos

fácilmente aplicables a la situación actual: explican por ejemplo que hacer un llamamiento al altruismo no tiene ninguna incidencia en el nivel de respuesta, pero sí lo tiene el avisar de la llegada del cuestionario con antelación.

Por otro lado, el análisis de un cuestionario requiere tiempo, al igual que su preparación: diseñar un cuestionario con preguntas claras y relevantes que al mismo tiempo explore con la debida profundidad implica correr el riesgo de que resulte muy extenso. No obstante, parece que un cuestionario no tiene que ser necesariamente corto para obtener un porcentaje de respuestas satisfactorio: *“Con informantes sofisticados, por ejemplo, un cuestionario corto pudiera parecer que hace triviales asuntos complejos con los que están familiarizados”* (Cohen y Manion, 2002: 146).

De forma general, un cuestionario se puede definir como *“any written instrument that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react”* (Brown, 2001: 6). Dichas preguntas o cuestiones pueden ser principalmente de dos tipos: abiertas o cerradas. Las primeras, que recaban la opinión de los encuestados expresada con sus propias palabras, son habituales en el estudio de temas complejos o de exploración. Con ellas se obtiene una información que puede ser desigual en calidad y cantidad entre individuos, y que resulta rica pero de difícil operativización, porque la categorización de las respuestas se realiza a partir de las pautas que emergen de los propios datos, y no a la inversa, y porque parte de las respuestas puede no responder al propósito del estudio.

Las preguntas cerradas, o que ofrecen un número limitado de opciones, restringen las respuestas de los encuestados, siendo el investigador quien decide *a priori* qué tipo de información es relevante. Estas preguntas pueden ser de utilidad cuando se persigue obtener una visión panorámica general del fenómeno a investigar. Presentan varios formatos: preguntas completamente cerradas o semicerradas –que son las cerradas aunque con una alternativa abierta como “otros (especificar)”–, preguntas de elegir entre alternativas o de rellenar, preguntas con escalas del tipo de “muy de acuerdo / de acuerdo / indeciso / en desacuerdo / muy en desacuerdo”, preguntas formuladas como tal o como afirmaciones, preguntas que requieren bien respuestas de ordenación o bien respuestas *checklist* –entre varias alternativas categóricas se pide seleccionar una–, etc. (Bisquerra, 1989: 99).

Los pasos seguidos para diseñar el cuestionario de este estudio son los propuestos por Anderson y Burns (1989):

1. Se preparó un plan o proyecto del cuestionario con los aspectos a incluir según los objetivos del estudio, haciendo una estimación del número de cuestiones necesarias.
2. Se plantearon dichas cuestiones.
3. Se esbozó un borrador del cuestionario, incluyendo las instrucciones necesarias para cumplimentarlo.
4. Se llevó a cabo una aplicación piloto a pequeña escala entre jueces expertos y se modificó lo que procedió a la luz de los resultados de esta prueba.

Con relación a la formulación de las preguntas en sí, se han seguido las recomendaciones de diferentes autores:

- Evitar las preguntas tendenciosas que induzcan a una sola respuesta, las preguntas demasiado cultas o demasiado complejas, las preguntas irritantes, las preguntas que emplean negaciones y las preguntas abiertas (Cohen y Manion (2002: 144ff.).
- No estructurar las preguntas de forma sofisticada; condensar la escala normal de cinco puntos a dos o tres respuestas; hacer preguntas sencillas del tipo de "¿Qué ha sido lo que mas te ha gustado?", "¿Qué ha sido lo que menos te ha gustado?" o "¿Qué cambiarías?" (Hopkins, 1989: 92).
- Usar la técnica del embudo, es decir, ir de lo general a lo particular (Bisquerra, 1989: 99).
- Incluir solamente preguntas que tengan una relación directa con el proceso en sí; evitar las preguntas confidenciales; tener presente que los datos obtenidos deben ser comparables (Ander-Egg, 1987: 281ff.)

Estas y otras cuestiones se pueden ver en una muy útil lista de control para la construcción de cuestionarios propuesta por Selltiz y sus colegas (1976):

Tabla 3.6: guía para la construcción del cuestionario.

Decisiones sobre el contenido de las preguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es necesaria la pregunta? ¿Será útil? 2. ¿Se necesitan varias preguntas sobre esta cuestión? 3. ¿Cuentan los informantes con los datos necesarios para contestar la pregunta? 4. ¿Necesita la pregunta ser más concreta, específica e íntimamente ligada con la experiencia personal del informante? 5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y está libre de concreciones y especificidades falsas? 6. ¿Expresan las respuestas actitudes generales y sólo parecen ser tan específicas como suenan? 7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el énfasis? 8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?
Decisiones sobre la redacción de las preguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta? ¿Contiene fraseología difícil o poco clara? 2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto? 3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven? 4. ¿Está polarizada la redacción? ¿Está cargada emocionalmente o inclinada hacia un tipo particular de contestación? 5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción de la pregunta? 6. ¿Produciría mejores resultados una redacción más personalizada de la pregunta? 7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera más directa o más indirecta?
Decisiones sobre la forma de respuesta de la pregunta
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puede contestarse mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras, o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria? 2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es el mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple (cuestión tipo 'cafetería') o de escala? 3. Si se usa una lista de comprobación ¿cubre adecuadamente todas las alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible? ¿Es de una longitud razonable? ¿Es la redacción de los items imparcial y equilibrada? 4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la forma de respuesta?
Decisiones sobre la ubicación de la pregunta en la secuencia
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes la contestación a la pregunta? 2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural? ¿Está en un correcto orden psicológico? 3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar el interés y recibir la atención suficiente, evitando resistencia, etc.?

Fuente: Cohen y Manion (2002: 147).

La administración de nuestro cuestionario se realizó por varias vías: mediante envío por correo electrónico a los responsables de los centros, la mayoría de los cuales habían sido avisados previamente por teléfono, y además a través de visitas a un número de centros principalmente a lo largo del curso 2007-2008 y también, por cuestiones de organización, durante parte del curso 2008-2009. Su versión final se puede encontrar en el anexo nº 5.

Con posterioridad al diseño y administración del cuestionario, éste fue corregido manualmente con el fin de identificar y en la medida de la posible subsanar los errores detectados en su cumplimentación. En este sentido, se realizaron tres tareas principales: (1) confirmar que existía una respuesta para cada pregunta, lo cual, como se verá, no siempre fue el caso; (2) comprobar lo más a fondo posible que las respuestas eran precisas; y (3) asegurarse de que las instrucciones habían sido interpretadas de manera uniforme por todos los informantes; los casos en que esto no fue así, y sus consecuencias, se especificarán en el Capítulo IV.

Finalmente, los datos recabados se volcaron en el programa estadístico SPSS (versión Windows.15) y, en función del sistema de categorías que se reveló en el análisis cualitativo de datos, se aplicaron las pruebas descriptivas y de análisis de variables ya explicadas en la sección anterior sobre la fase analítica de la investigación.

Entrevista abierta

La entrevista abierta es, sin duda, uno de los instrumentos de evaluación y de diagnóstico más utilizados en el campo de la psicología, la psicopedagogía y la pedagogía, a pesar de lo cual fue denostada y considerada durante muchas décadas de manera periférica. Esto es así porque se tenía por una técnica no estandarizada, subjetiva y no cuantificable, cuyos resultados carecían por tanto de la objetividad necesaria para ser comparados con una norma.

En la actualidad, a raíz del creciente prestigio de la investigación cualitativa como alternativa a la tradición positivista, esta postura ha caído en desuso y ha sido remplazada por una opinión mucho más favorable: la

entrevista abierta es ahora un medio efectivo para contrastar información y posibilitar la puesta en marcha de indicadores de mejora.

En términos generales una entrevista se puede definir como una relación oral entre dos o más personas en la que una transmite a la/s otra/s una información determinada. Desde el punto de vista del entrevistador, en esta relación oral, que persigue un fin determinado distinto del simple placer de conversar, uno de los participantes intenta obtener información del otro o los otros. Para Ander-Egg (1987: 226), "*consiste en una conversación entre dos personas por lo menos [que] dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional*".

A continuación se explicitan las características de la entrevista según Silva (2002: 255):

- Es una relación entre dos o más personas.
- Se trata de una vía de comunicación bidireccional, preferentemente oral.
- Cuenta con unos objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador.
- Requiere una asignación de roles que significa al menos idealmente un control de la situación por parte del entrevistador.

A grandes rasgos las entrevistas pueden ser de tres tipos según estén más o menos guiadas por el entrevistador. Así, tenemos entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas:

Structured interviews resemble verbal questionnaires and allow researchers to compare answers from different participants. Less rigid are semistructured interviews, in which the researcher uses a list of questions as a guide, while still having the freedom to digress and probe for more information. In unstructured interviews, on the other hand, no list of questions is used. Instead, interviewers develop and adapt their own questions, helping respondents to open up and express themselves in their own terms and at their own speed (Mackey y Gass, 2005: 173).

Estas autoras advierten acertadamente, por cierto, sobre el riesgo que se corre con la entrevista no estructurada de caer en el "efecto halo", relacionado con que el entrevistado pueda deducir de las palabras del entrevistador lo que se espera que diga, lo cual ejercería una influencia no deseada sobre la respuesta (p. 174).

Otros autores proponen una definición ligeramente distinta para los tres tipos de entrevista nombrados. McMillan y Schumacher (2005) hablan de entrevista estructurada y entrevista en profundidad. La primera es una técnica de recogida de datos cuantitativa en la que se plantea a los sujetos, de forma oral y en persona, una serie de preguntas dando a elegir la posible respuesta de entre una serie de alternativas. Si no se proponen alternativas, tenemos entonces lo que llaman "entrevista semiestructurada", pero aún nos encontramos dentro de un tipo de entrevista estructurado. La entrevista en profundidad, por otro lado, se define como una conversación con un objetivo, para cuya consecución se emplea una guía general o protocolo, pero no un conjunto de preguntas dado. Los participantes en una entrevista en profundidad interactúan de forma muy concreta: *"El entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o de interés [y] el investigador normalmente anima a la persona a hablar con detalle sobre los temas de interés"* (McMillan y Schumacher, 2005: 52).

Podríamos decir entonces que la entrevista en profundidad es la entrevista característica de la investigación cualitativa, y constituye

...un conjunto de preguntas abiertas cuyo número y temática no están predeterminadas. El investigador sólo tiene preparadas un conjunto de ellas para arrancar y llevar la conversación –el interrogatorio– hacia los temas de interés de la investigación, pero está dispuesto a llegar donde el propio desarrollo de la entrevista le lleve (León y Montero, 2003: 169).

En nuestro estudio, la entrevista individual en profundidad o abierta fue la técnica aplicada para recabar datos procedentes de los informantes clave. Como ya hemos visto, la presencia del informante clave en los estudios etnográficos resulta muy interesante por su alto valor informativo ya que éstos son *"individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador"* (Goetz y Lecompte, 1988: 134).

En nuestras entrevistas, algunas de ellas grabadas en audio, todas revisadas por sus protagonistas y realizadas en distintos momentos próximos al término de la fase de recogida de datos por los motivos ya explicados en la descripción del proceso de la investigación, se partió de un guión previamente elaborado. No obstante, se permitieron las digresiones, siguiendo el modelo de una conversación natural, porque no se pretendía con su realización la

comparación entre informantes, sino que ellos aportaran diferentes datos según su perspectiva dentro del contexto.

El guión empleado no es, pues, un protocolo estructurado, sino una lista de áreas generales a cubrir. Fue en la situación de entrevista cuando se decidió cómo ordenar y enunciar las preguntas, según este guión. En realidad, el guión sirvió sólo para recordar que se debían tocar ciertos temas (Taylor y Bogdan, 1987: 119).

Las entrevistas se pueden encontrar transcritas en el orden en que fueron recogidas en los anexos 6 a 8. Y como era de preveer, sus aportaciones resultaron de suma importancia para la definición y sobre todo clarificación de las categorías de nuestro análisis.

Capítulo IV

Análisis de los resultados

1. INTRODUCCIÓN

En las próximas páginas presentaremos el análisis que hemos realizado a partir de los datos tomados en las circunstancias y bajo las condiciones ya expuestas en el Capítulo III. Tal análisis investigador se podría definir, de forma general, de la siguiente manera:

Definimos el análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez Gómez, 1999: 200).

Ya hemos dicho antes que, en la investigación cualitativa, el análisis de datos es un intento de desentrañar las estructuras de significación de los fenómenos sociales que se realiza normalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización y sin recurrir –o recurriendo de forma no prioritaria– a técnicas estadísticas. Más concretamente, ahora podemos explicar que analizar datos de forma cualitativa

...es como tratar de leer (en el sentido de 'interpretar un texto') un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y, además, escrito no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta moderada (Ruiz Olabuénaga, 1996: 77).

El texto que constituye la base de los datos de la investigación cualitativa es difícil de manejar, porque la información en él no es simultánea sino secuencial, sólo vagamente ordenada, monótona y sobrecargada. Por eso su análisis es válido sólo cuando “es guiado por presentaciones que sean tan simultáneas como puedan lograrse, focalizadas y ordenadas sistemáticamente de modo que puedan contestar las preguntas que uno tiene a mano” (Pérez Serrano, 1994: 102).

En el análisis que sigue, se ha hecho un esfuerzo consciente por aportar esas “presentaciones simultáneas, focalizadas y ordenadas” que esperamos redunde en una suficiente claridad en la exposición de datos, interpretaciones y conclusiones.

Igualmente, a continuación encontraremos otros procedimientos y principios propios de la investigación cualitativa:

- Manejaremos un gran volumen de información;
- Emplearemos la cuantificación y la estadística a modo de refuerzo de datos e interpretaciones;
- Tendremos en cuenta la triangulación de métodos planteada en el diseño de la investigación para atender a criterios de validez y significatividad;
- Llevaremos a cabo el análisis mediante la reducción de los datos en categorías temáticas;
- La fase analítica se verá completada con la elaboración y difusión de un informe final, y su negociación con los participantes de la investigación;
- En lugar de partir de hipótesis específicas, tenderemos a su planteamiento hacia el final del proceso.

En el camino hacia la elaboración de hipótesis, dejaremos también espacio para la especulación, que suele resultar con frecuencia una fuente de inspiración para la interpretación cualitativa de los datos. Así lo ven, de hecho, Bogdan y Bilken (1998: 169ff.):

Newcomers to qualitative research often feel guilty when they speculate because they have been taught not to say anything until they are sure it is true. Speculation is, however, productive for this research approach. It helps you take the chances needed to develop ideas.

La investigación cualitativa siempre contiene, pues, datos descriptivos ricos interpretados en ocasiones de forma especulativa. No obstante, también hay en ella cabida para la teorización. De hecho,

...la mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que vayan más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es verdad (Taylor y Bogdan, 1987: 154).

Los principales defensores de que el objetivo del estudio cualitativo debe ser el desarrollo o la generación de teorías son Glaser y Strauss (1967), padres de la *teoría fundamentada* o, en inglés, *grounded theory*. La teoría fundamentada es “un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Taylor y Bogdan, 1987: 155), basado en dos estrategias principales: (1) la comparación constante derivada de simultánea codificación y análisis y (2) el muestreo teórico, relacionado con recoger y analizar datos al mismo tiempo. En este estudio, como ya se ha visto, cumplimos estas dos estrategias con el fin de contribuir al descubrimiento de teorías y el planteamiento de hipótesis.

Cabe insistir ahora sobre ese rasgo típico del método de análisis cualitativo presente en este estudio que es su coincidencia o simultaneidad con la fase de recogida de datos con el fin de determinar cuándo se produce una saturación de los mismos. En la tradición cualitativa, el análisis y la recogida se solapan y retroalimentan, se condicionan y complementan, para conducir hacia la formulación teórica, íntimamente vinculada también a ellos:

In this method, data collection, analysis, and eventual theory stand in close relationship to one another. A researcher does not begin a project with a preconceived theory in mind [...]. Rather, the researcher begins with an area of study and allows the theory to emerge from the data (Strauss y Corbin, 1998: 12).

Concretamente en la ejecución del análisis de datos de este estudio se siguen las fases propuestas por Rodríguez Gómez y sus colegas para el análisis cualitativo (1999: 204ff.):

- Se seleccionan los datos a analizar y se ponen en relación con los objetivos de la investigación;
- Se separan en unidades de categorización, es decir, se identifican y clasifican ciertas unidades estableciendo unos códigos en

representación de las categorías. Dichas categorías deben ser significativas, claras, no ambiguas y consistentes consigo mismas, replicables y diferenciadas entre sí según el lenguaje para su construcción (Ruiz Olabuénaga, 1996: 205ff.);

- Se realiza su síntesis y agrupamiento;
- Se obtienen resultados y conclusiones;
- Se verifican los resultados.

Para Taylor y Bogdan (1987), por su parte, el análisis implica las siguientes etapas:

La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (p. 159).

Dicha relativización consiste en tratar de interpretar los datos en el contexto en donde fueron recogidos, teniendo en cuenta:

- La existencia de datos solicitados y no solicitados;
- La influencia del observador sobre el escenario;
- La presencia de otros participantes aparte del investigador;
- Los datos directos pero también los indirectos, aunque cuando se extraen inferencias de datos indirectos se pueda estar menos seguro acerca de la validez de interpretaciones y conclusiones;
- El riesgo de generalizar y aplicar los datos aportados por las fuentes particulares a todo un colectivo;
- Los propios supuestos y preconcepciones del investigador.

Asimismo, con independencia del volumen de datos alcanzado al término de la recogida, no cabe duda de que la información aportada por los informantes debe ser rica y el análisis realizado por el investigador, profundo.

Eso manifiestan Latorre y sus colegas (2003) en estas palabras:

El tamaño de la muestra está vinculado al propósito del estudio, a la técnica de recogida de información y a la disponibilidad de casos de rica información. Las percepciones generadas dependen más de la rica información proporcionada por los casos y de las destrezas analíticas del investigador que del tamaño de la muestra (Schumacher y McMillan, 1993) (p. 211).

Ese papel de relevancia como proveedores de información rica que desempeñan los informantes se verá reflejado aquí en la sección 2 de este capítulo, destinada a la descripción exhaustiva y sistemática de la población participante en el estudio. El análisis profundo realizado con dicha información, al parecer dependiente en gran medida de las destrezas analíticas de la investigadora, esperamos que se plasme adecuadamente en la sección 3, destinada al análisis de los resultados propiamente dicho. Por último, la sección 4 aporta unas reflexiones sobre la distribución del informe final que culmina la investigación y sobre el intercambio de impresiones a este respecto entre informantes e investigadora.

Para situar nuestro análisis, a modo de resumen retomaremos ahora los aspectos principales del contexto y diseño de este estudio.

La toma de datos se sitúa en los colegios financiados con fondos públicos que durante el curso 2007-2008 participan en alguno de los programas bilingües existentes en la Comunidad de Madrid. Un importante bloque de datos se recoge en los centros San Andrés, de Colmenar Viejo, y Julio Pinto Gómez, de Tres Cantos, colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la zona norte de Madrid, que dependen administrativamente de la Dirección de Área Territorial de Madrid-Norte de la Consejería de Educación de la Comunidad.

En particular la investigación se centra en el primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la descripción y comparación de los colegios: todos ellos son bilingües al menos en 1º, y muchos ya lo son en 1º y 2º.

Concretamente en los centros de referencia, cuyos datos se recogen sobre todo en 2º de Primaria, la enseñanza de las áreas impartidas en inglés en 2º corre principalmente a cargo de maestros especialistas en lengua extranjera: el CEIP San Andrés cuenta con un especialista más el apoyo de tres auxiliares de conversación, figuras características del programa en el que participa; en el CEIP Julio Pinto Gómez se reparten la docencia tres maestras especialistas, dos de ellas hablantes nativas de inglés, cada una de las cuales se encarga de una de las áreas que se dan en la L2: Inglés, Conocimiento del Medio y Educación Artística. Todos ellos imparten su docencia en cuatro unidades de 2º de Educación Primaria, con un número de 96 alumnos.

Por orden cronológico de implementación, las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados son: el análisis de contenido de documentos

institucionales –como son los Proyectos Educativos de Centro, Reglamentos de Régimen Interior y Programaciones Anuales de Aula de los centros–, la observación directa y la grabación en vídeo de las clases en inglés de los dos colegios de referencia durante 18 horas repartidas en dos semanas, la distribución de cuestionarios a los 289 profesores especialistas de primer ciclo de todos los centros bilingües públicos de la Comunidad de Madrid, y la realización de entrevistas a una serie de informantes clave vinculados con la enseñanza integrada de contenidos y L2 en la educación reglada.

Una vez finalizado el protocolo de planificación de la actuación y con él, la fase preparatoria de diseño, da comienzo según los métodos previstos la recogida y registro de datos, que se desarrolla principalmente a lo largo del curso 2007-2008, alargándose en el caso de algunas técnicas hasta la mitad del curso 2008-2009 por los motivos ya señalados en el Capítulo III. Además, antes de realizar la recogida de datos la investigadora se insertó en los centros para familiarizarse con el contexto y ser conocida por los agentes investigados o informantes, y así minimizar los riesgos del factor novedad al comienzo de la investigación propiamente dicha.

Con toda la información recogida se realizó el análisis cualitativo que veremos a continuación con el fin de identificar los elementos curriculares registrados durante este periodo y en este contexto, y comprobar las ventajas e inconvenientes de los mismos en función de las distintas teorías sobre enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. E insistimos sobre el hecho de que en dicho análisis se ha tenido en cuenta el criterio de triangulación, por lo que tanto los resultados como las reflexiones derivadas de estos y las conclusiones finales contemplan la información aportada por todas las técnicas en su conjunto.

Gracias a este análisis, en las secciones que siguen podremos ver: (1) cómo se organiza la docencia en un aula bilingüe que sigue la metodología AICLE; (2) cómo se organizan una serie de centros bilingües y (3) quién está al cargo de poner en funcionamiento la educación bilingüe en nuestro contexto, o sea, cuáles son las características profesionales de los profesores de AICLE.

Esperemos que la ejecución de este análisis en particular, y este estudio en general, contribuya a la identificación de posibles puntos débiles y, de ser posible, a su mejora ya que, según Pérez Serrano (1994: 126),

...en la investigación educativa la fase más importante no es la recogida de datos y su representación, sino la interpretación cualitativa de estos datos que llevará a tomar decisiones sobre la transformación de la realidad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

En este apartado se describirán y analizarán las características de los principales participantes en la investigación. Para ello, se presentan dos bloques según los dos grandes grupos observados, que son:

- Los alumnos: al no constituir estos el foco principal del estudio, se aporta una breve descripción de las características psicológicas y datos básicos de los niños de los colegios de referencia, conseguidos a través de nuestra estancia en estos;
- Los profesores especialistas: este colectivo se presenta dividido en dos subgrupos: por un lado los profesores especialistas de 2º de Primaria de los colegios de referencia, y por otro, los profesores especialistas de primer ciclo del resto de colegios, cuyos datos se obtuvieron a través del cuestionario.

A. LOS ALUMNOS

Los niños de 2º de Educación Primaria de los centros observados se reparten en cuatro unidades de 23, 22, 24 y 24 niños (93 alumnos en total). De ellos, 48 son niñas y 45, niños.

Estos niños presentan, en términos generales y en la mayoría de los casos, las características ya citadas en el apartado 4.a del Capítulo II, ajustándose a su edad correspondiente y sin problemas dignos de mención, siempre sin olvidar que cada niño tiene unas necesidades particulares así como un ritmo de trabajo propio.

A grandes rasgos, su nivel de desarrollo se puede describir en los siguientes términos:

Aspectos cognoscitivos

- Tienen un nivel de conocimientos heterogéneo y, aunque se dan casos tanto sobresalientes como por debajo de la media, ninguno es acusado.
- Pueden reproducir los conceptos básicos de las unidades temáticas de primero de Primaria y saben relacionarlos con su vida cotidiana.
- Su expresión escrita es suficiente, aunque con frecuentes faltas de ortografía, habituales en su edad y fase de desarrollo.
- Su expresión oral es bastante buena para su edad, con excepción de las deficiencias propias de los alumnos con necesidades especiales.
- En cuanto a sus técnicas de trabajo y estudio, memorizan bien, sobre todo mediante la repetición, y relacionan contenidos y entorno con facilidad.
- Su capacidad mental en general es normal.

Aspectos afectivos

- Respecto a sus intereses, les gusta comunicarse en inglés y contar lo que han hecho o tienen intención de hacer, lo que les gusta, etc. y sienten mucha atracción por los cuentos y los juegos.
- Su actitud es positiva hacia el inglés, son participativos y les gusta trabajar y jugar en equipo.

Aspectos psicomotrices

- En general, son de estatura y complexión normales, y se encuentran en un estadio normal de desarrollo.
- Con destrezas individuales muy variadas, son frecuentemente aficionados al deporte y al baile.
- En su mayoría son bastante sensibles a la música y al ritmo.

Como decimos, se ha detectado el caso de algunos niños cuyas características no parecen corresponderse con las de su edad cronológica,

presentando pequeños desfases, lo cual puede ser debido a un desarrollo madurativo más lento o a la ausencia de experiencias que hubieran provocado la manifestación de las operaciones correspondientes a su madurez. No obstante, se dan una serie de casos que se alejan un poco más de los paradigmas teóricos citados con anterioridad y que a continuación describiremos.

El CEIP San Andrés

En este colegio encontramos 10 alumnos inmigrantes, de las siguientes nacionalidades: una niña argentina recién llegada, cuatro niños marroquíes, una niña venezolana, dos niños rumanos y dos ecuatorianos.

En lo que se refiere a su nivel de madurez destacan en particular tres niños y una niña que manifiestan encontrarse en una fase de desarrollo madurativo más avanzado que el de la mayoría de sus compañeros. Esto se refleja en su comportamiento; por ejemplo en que comparativamente, producen mucho más lenguaje en la L2, están especialmente atentos al transcurso de la clase y se presentan voluntarios con frecuencia.

Por otro lado están el caso de una niña de etnia gitana que falta asiduamente a clase y cuyo absentismo propicia un considerable retraso con respecto al resto de sus compañeros, y el de la niña argentina que se incorporó recientemente, que presenta probablemente por ello dificultades en las áreas impartidas en inglés.

Igualmente, se da el caso de otro niño de origen árabe con serios problemas por falta de atención y que tiene dificultad para seguir el ritmo normal de la clase. Olvida sus materiales y por eso debe abandonar la clase con frecuencia para ir a buscarlos a la otra aula de referencia de 2º. Asimismo, tiene dificultad para hacer frente a situaciones novedosas o conflictivas.

En el aula de inglés comprende conceptos sencillos; también comprende y ejecuta órdenes fáciles y habituales, aunque tarda un tiempo en realizar lo que se le pide. Su expresión oral es reducida: normalmente produce nombres de personas y objetos de su entorno acompañados de un artículo, algún adverbio de lugar o similar. Habla cuando se le pregunta pero no inicia las

conversaciones, y es capaz de seguir una canción de las que se cantan en clase, si alguien la comienza. Por último, podemos añadir que, su aceptación en el aula no ha supuesto ningún problema, ya que desde un principio ha sido recibido como cualquier otro niño.

El CEIP Julio Pinto Gómez

El grupo cuenta con 48 niños. Tres de ellos son extranjeros, todos con un dominio alto del castellano e integrados completamente en el proyecto bilingüe de su colegio.

El principal problema observado en general en algunos alumnos es la falta de atención, circunstancia que se ve principalmente en tres niños que, además, se sientan juntos, y que se manifiesta con más frecuencia en el desarrollo de ciertas actividades menos controladas como por ejemplo el trabajo en pequeño grupo o la realización de tareas en las sesiones de Educación Artística. Realmente, la causa de este comportamiento parece encontrarse únicamente en una falta de estímulos.

Hay también un niño recién llegado con deficiencias cognitivas leves que se encuentra en proceso de diagnóstico por parte del gabinete psicopedagógico, y que previsiblemente recibirá algún tipo de adaptación curricular y clases de apoyo.

B. LOS PROFESORES ESPECIALISTAS

En los centros de referencia

El perfil profesional de los dos profesores que están a cargo de los grupos observados y grabados en los centros de referencia, con los que la investigadora pasó considerablemente más tiempo que con el resto, será a continuación presentado por separado.

Se trata de un maestro español de 30 años –en el San Andrés, centro perteneciente al programa de la Comunidad de Madrid– y de una maestra de 28 de nacionalidad británica –en el Julio Pinto Gómez, colegio del convenio MEC/*British Council*–, para referirnos a los cuales emplearemos en este análisis las abreviaturas MCR-CAM y MCR-BC¹. Ambos son especialistas en Lengua Extranjera y con varios años de experiencia en enseñanza reglada: 8 en el caso del primero y 5 en el de la segunda.

La maestra ha pasado, como era de esperar, la mayor parte de su vida - 22 años de los 28- en un entorno angloparlante, por lo que el inglés es la lengua que mejor conoce, seguida del francés y después del español, idiomas que afirma haber adquirido en academias y en los países en que éstas se hablan. El maestro, como decíamos, es un hablante de español como lengua materna que ha pasado largas temporadas –cuatro años en total– en países de habla inglesa, con lo que tiene un dominio muy alto de la lengua, que efectivamente la investigadora pudo constatar durante su permanencia en el campo de estudio; además ha aprendido francés y alemán durante sus estudios universitarios y en una academia respectivamente.

Por último, cabe mencionar que la dedicación de estos maestros en el centro en que trabajan consiste sobre todo en la enseñanza de inglés o de asignaturas en inglés: a ello destinan semanalmente 22 horas –el maestro del colegio CAM– y 23 horas –la maestra del colegio MEC/*British Council*. Estas horas se distribuyen de la siguiente forma: MCR-CAM comparte la cotutoría de los dos grupos de 2º con un maestro generalista y MCR-BC imparte las cinco horas de inglés que reciben los de 2º, y además inglés en dos grupos más de Primaria.

En el resto de colegios bilingües

Los 59 profesores que completaron el cuestionario respondieron a una serie de temas de entre los cuales, a efectos de describir este grupo de población, en este momento nos interesan sus datos de identificación, su

¹ Siglas que corresponden a “Maestro del Centro de Referencia CAM” y “Maestro del Centro de Referencia *British Council*”.

situación como docentes en el colegio bilingüe en el que trabajan, sus conocimientos de idiomas en general y de inglés en particular, cómo se organizan sus centros en relación con la enseñanza de AICLE y, por último, ciertos aspectos relacionados con los éxitos y dificultades que encuentran en su desempeño diario, tales como su grado de satisfacción con el programa del que forman parte.

Los datos de este grupo de población se tratarán, en general, de forma conjunta. No obstante, debemos recordar que dentro de éste encontramos dos subgrupos: (1) el de los 10 colegios pertenecientes al convenio de 1996 entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, de los cuales contamos con datos de 6 colegios; y (2) el gran grupo de los 147 colegios que participan en el Programa Bilingüe impulsado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, los más antiguos desde el curso 2004-2005, de donde proceden los 53 cuestionarios restantes, correspondientes a docentes de 46 colegios distintos. Como se verá, en la presentación y análisis de los resultados informaremos en ocasiones puntuales de los datos de ambos subgrupos separadamente.

Datos de identificación

A continuación se presentan los datos identificativos de este colectivo en función de sus respuestas al cuestionario. En particular trataremos los siguientes aspectos: el Área Territorial al que pertenecen, su edad, su nivel de estudios y tipo de formación académica, y sus años de antigüedad en el ejercicio de la enseñanza reglada.

En primer lugar, como se puede ver en la tabla 4.1, un amplio porcentaje de informantes –el 39%– pertenece al Área Territorial Norte, dato que se explica por la proximidad de estos centros al área de trabajo de la investigadora, docente en el área metropolitana del norte de Madrid. Recordemos que los datos se recabaron mediante una combinación de muestreo de probabilidad intencional –en el caso de las entrevistas a informantes clave, seleccionados así porque podían aportar abundante e interesante información– y muestreo de conveniencia o accidental –caso de los informantes de los cuestionarios, elegidos por ser los más próximos y accesibles.

Tabla 4.1: Área Territorial a la que pertenecen los profesores encuestados.

Área Territorial	Total		Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC ²	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Madrid Centro	9	15,3	8	15,1	1	16,7
Madrid Sur	10	16,9	7	13,2	3	50,0
Madrid Norte	23	39,0	22	41,5	1	16,7
Madrid Este	6	10,2	5	9,4	1	16,7
Madrid Oeste	11	18,6	11	20,8	---	---
Total	59	100	53	100	6	100

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla encontramos, conjuntamente, información referente a la edad de los informantes y al tiempo que llevan en el ejercicio de su profesión en la enseñanza reglada (tanto en la educación privada como en la pública, como interinos o como funcionarios), datos en los que esperamos encontrar cierta correlación, puesto que a mayor edad es de suponer que se acumulen más años de antigüedad en el cuerpo.

La media de edad de los maestros especialistas a cargo del primer ciclo de los centros bilingües encuestados es de 33 años, y el tiempo medio que han pasado como docentes en enseñanza reglada es algo más de 8 años, lo cual concordaría con el caso hipotético pero plausible del docente que, habiéndose formado y trabajado de forma más o menos irregular o esporádica hasta los 25 años, comienza su carrera docente entonces y, a los 33 años, tiene ya 8 de experiencia.

La existencia de una considerable distancia entre los dos casos más extremos de edad –23 y 58 años– arroja en consecuencia una desviación típica alta, y en efecto, los años de ejercicio profesional de estos dos individuos son muy pocos en el primero y muchos en el segundo -1 y 37 respectivamente.

Tabla 4.2: edad y antigüedad como docente.

	Edad	Tiempo de ejercicio profesional en enseñanza reglada
Media	33,6	8,3
Desviación típica	7,7	6,9
Mínimo	23	1
Máximo	58	37
Edad: N=58 / Tiempo de ejercicio profesional: N=59 Unidad=años		

Fuente: elaboración propia.

² Aquí, y a partir de ahora, las siglas BC hacen referencia a la institución *British Council*.

Debemos mencionar también que los dos casos de 23 y 58 años corresponden a trabajadores de colegios pertenecientes al programa de la Consejería, y que, a pesar de que la media de edad es prácticamente la misma en ambos tipos de colegio, la media de años de ejercicio profesional es sustancialmente superior en los colegios de la Consejería en comparación con los colegios pertenecientes al programa bilingüe coordinado por el Ministerio y el *British Council*. Las cifras medias exactas son 33,6 y 33,5 años de edad, y 8,5 y 6,2 años de antigüedad como maestros respectivamente.

Respecto a la preparación académica de los docentes para el desempeño de su profesión, reflejada en las tablas 4.3a y 4.3b, podemos afirmar que, como era de esperar, la mayoría de ellos son, al menos, maestros especialistas en Lengua Extranjera: el 50% tienen esa única especialidad, mientras que otros 16 –el 27,1%– la tienen junto con otras titulaciones. Esto hace un total de 46 maestros que son especialistas en Lengua Extranjera, es decir, el 77,1%.

Tabla 4.3a: titulación académica.

	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Maestro Ed. Primaria	2	3,8	1	16,7
Maestro LEX	27	50,9	3	50,0
Psicopedagogía	1	1,9	---	---
Otros	4	7,5	1	16,7
Maestro Ed. Primaria / Filología Inglesa	2	3,8	---	---
Maestro Ed. Primaria / LEX	2	3,8	---	---
Maestro Ed. Primaria / otros	1	1,9	---	---
Maestro LEX / Filología Inglesa	2	3,8	1	16,7
Maestro LEX / Psicopedagogía	2	3,8	---	---
Maestro LEX / otros	5	7,5	---	---
Maestro Ed. Primaria / LEX / Filología Inglesa	2	3,8	---	---
Maestro Ed. Primaria / Pedagogía / otros	1	1,9	---	---
Maestro LEX / postgrado educación / otros	1	1,9	---	---
Maestro Ed. Primaria / LEX / postgrado educación / Pedagogía	1	1,9	---	---
Total	53	100	6	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.3b: otras titulaciones académicas.

frecuencia	Comunidad de Madrid	Convenio MEC/BC
BA modern languages / PGCE TEFL	---	1
Licenciado en Geografía	1	---
Licenciado en Filología Hispánica	1	---
Maestro Ed. Infantil / 5º EOI	1	---
Maestro Ed. Infantil	4	---
Maestro Ed. Musical	1	---
Maestro Ed. Física	2	---
Técnico administrativo	1	---

Fuente: elaboración propia.

Resulta interesante también aquí analizar la formación de los 13 maestros no preparados específicamente como especialistas en lengua extranjera: vemos que siete de ellos son, al menos, maestros generalistas de Educación Primaria, uno es licenciado en Psicopedagogía y los cinco restantes están en posesión de otros estudios no consignados *a priori* en el modelo de cuestionario, que son: maestro de Educación Musical (1 caso), maestro de Educación Física (1 caso), maestras de Educación Infantil (2 casos) y una titulada en el equivalente a Filología en el Reino Unido (*BA Modern Languages*) con un postgrado en educación (*PGCE TEFL*).

El caso concreto de la titulada por una universidad británica es el de una profesora de origen británico que ejerce de asesora lingüística en un colegio del Convenio MEC/BC, cuya formación es, pues, adecuada a su perfil profesional, tal y como sabemos por el informante clave del *British Council*:

Along with the Ministry we recruit teachers for the project. They're qualified and experienced teachers called asesores lingüísticos, and every school gets one per cycle. The teachers we recruit are normally teachers who have experience in other educational system. This includes native English teachers but also Spanish teachers who've spend a certain time teaching in a bilingual system or in the UK, for example (ICBC).

Los otros cuatro maestros trabajan en un centro bilingüe de la Consejería de Educación, y es de suponer que están habilitados o en proceso de conseguir su habilitación como especialistas en AICLE, puesto que la habilitación es condición necesaria para participar en este programa:

La habilitación es una prueba que pasa la Administración para certificar que un maestro es apto para impartir contenidos en inglés. [...] La habilitación se consigue por dos vías: por un lado, el maestro se puede habilitar (1) superando un examen escrito y oral (el primero de los cuales no es necesario para aquellos maestros con un nivel acreditado de inglés alto con: licenciatura en Filología Inglesa, traducción e interpretación, certificado de aptitud del ciclo superior o nivel avanzado de la EOI, el Cambridge Certificate of Proficiency in English, el Advanced, Integrated Skills in English Examination III, English for Speakers of Other Languages nivel 12 (ESOL), etc.) o (2) realizando los cursos de formación en inglés y demostrando un año de experiencia docente en el programa bilingüe (ICATN).

Por último, cabe destacar la alta preparación de los maestros encuestados, que ostentan más de una titulación en un 35,6%, lo que señala una palpable inquietud por formarse adecuadamente, reciclarse y estar al día en su profesión. Llama especialmente la atención el caso de un maestro –el único que no consignó su edad en la pregunta correspondiente pero sí sus 15 años de antigüedad en el gremio– que manifiesta haber obtenido las diplomaturas de Maestro en Educación Primaria, Maestro especialista de Lengua Extranjera, un posgrado en Educación y la licenciatura de Pedagogía.

Situación como docente

En este sentido se aportará información sobre dos aspectos relacionados con el papel del maestro como especialista *en el colegio*, es decir, no sólo en el primer ciclo de Primaria, que son (1) el número total de horas de inglés que imparte a la semana y (2) la forma en que éstas se reparten, es decir, su perfil como docente en el centro (si se encarga de una o más unidades, si es tutor grupo o no, si tiene docencia también en Educación Infantil, etc.).

En la tabla 4.4 vemos cómo 15 profesores dicen tener menos de 10 horas de inglés a la semana, de los cuales cabe destacar que ocho imparten concretamente 9 horas/semana en colegios de la red del programa de la Consejería, lo que parece indicar que en ellos se encargan de toda la docencia de/en inglés de una sola unidad de primer ciclo. El resto de las horas de trabajo semanales las dedican a asignaturas en castellano, como Lengua o Matemáticas, o a labores de gestión, por ejemplo como coordinadores del proyecto en el centro.

No obstante, el núcleo principal de profesores –casi el 52%– destina más de 20 horas semanales, o sea, todas su docencia, al inglés, lo cual apunta a que los colegios están organizando sus secciones bilingües de forma que sus maestros se dedican mayoritariamente bien al inglés, bien al castellano, y en mucha menor medida a ambas cosas. 14 maestros tienen, en concreto, 22 o 23 horas de docencia, dedicadas como veremos más adelante sobre todo a compartir la tutoría de dos unidades de un mismo curso con otro maestro y además, en bastantes casos, a impartir la asignatura de Inglés en otro curso.

Tabla 4.4: horas de inglés que imparte cada maestro a la semana.

Número de horas	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1-9	15	28,8	---	---
10-19	10	19,2	2	33,3
20-29	27	51,9	4	66,7
Perdidos	1	1,9	---	---
Total	53	100	6	100

Fuente: elaboración propia.

Pasamos ahora a describir el tipo de labor que desempeñan los maestros de primer ciclo de colegios bilingües, para lo cual se pensaron una serie de situaciones posibles que se propusieron para su elección y que son:

- Ser tutor de un grupo de alumnos donde impartir todas las áreas en inglés y español;
- Compartir dos grupos del mismo curso con otro tutor en cotutoría;
- Compartir una cotutoría y además impartir inglés en otro curso;
- Impartir inglés en tres o más cursos de Primaria;
- Impartir inglés y otras áreas en inglés en tres o más cursos de Primaria;
- Impartir inglés en tres o más cursos de Primaria e Infantil.

Además, los encuestados tuvieron la oportunidad de consignar por escrito su situación en el supuesto de que no estuviera contemplada en las alternativas anteriores.

Las respuestas de los maestros participantes en el programa bilingüe de la Consejería de Educación se pueden ver en las tablas 4.5a y 4.5b. La primera tabla refleja cómo la opción preferida por estos colegios es la de la cotutoría compartida entre dos maestros por cada dos unidades de un mismo nivel: entre

las situaciones 2 –en las que el maestro dice trabajar únicamente en cotutoría– y 3, 9, 10 y 11 –en las que la cotutoría se complementa con algo más– reunimos 38 casos que suponen el 71,7% del total.

Las siguientes situaciones más frecuentes –ciertamente a mucha distancia de la cotutoría– son, como se aprecia también en 4.5a: (1) que el maestro dedique su tiempo de docencia a impartir el área de inglés en diferentes grupos de Primaria y/o de Infantil (las situaciones 4 y 6, que suman 5 casos); y (2) que sea tutor de un grupo combinando la docencia en inglés y en castellano (las situaciones 1 y 8, que suman 4 casos).

Sólo un profesor describe su situación docente como dedicada al inglés y a otras áreas en inglés pero sin trabajar en tutoría o cotutoría, puesto que se dirige a más de dos grupos (situación 5).

Las situaciones consignadas por escrito en los cuestionarios por no haber sido propuestas de antemano (las de 7: otros), también de muy pequeña incidencia puesto que cada una representa un único caso, son las situaciones 12 a 16 de la tabla complementaria 4.5b. La singularidad de alguna de ellas parece indicar que los centros resuelven su docencia a veces de forma ciertamente compleja haciendo, como se suele decir comúnmente, “encaje de bolillos”, probablemente para evitar que un único grupo de alumnos reciba clases en inglés y en castellano por parte de un mismo profesor.

Tabla 4.5a: perfiles docentes en colegios del Programa de la Consejería de Educación.

Tipos de perfil docente	Frecuencia	%
1. Es tutor de grupo donde imparte todas áreas inglés y español	3	5,7
2. Comparte dos grupos del mismo curso con profesor tutor en coautoría	27	50,9
3. Comparte cotutoría y da Inglés en otro curso	7	13,2
4. Imparte Inglés en tres o más cursos de Primaria	2	3,8
5. Imparte Inglés y otras áreas en inglés en tres o más cursos	1	1,9
6. Imparte Inglés en tres o más cursos de Primaria e Infantil	3	5,7
7. Otros	5	9,4
8. Tutor grupo todas áreas inglés y español / otros: Inglés en otro grupo	1	1,9
9. Comparte dos grupos del mismo curso / otros: Inglés en un grupo de 4º de Primaria	1	1,9
10. Comparte cotutoría y da Inglés en otro curso / otros: Conocimiento del Medio en otro curso	1	1,9
11. Comparte dos grupos del mismo curso / Inglés en tres o más cursos	2	3,8
Total	53	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.5b: otros tipos de perfil docente (Programa de la Consejería).

Otros tipos de perfil docente
Situación docente única (correspondiente a "situación 7: otros")
12. Secretaria / Inglés y otras áreas grupo 2ª
13. Tutora de un grupo donde imparte Lengua y Plástica y en otro grupo, Inglés y Conocimiento del Medio
14. Especialista de música en inglés
15. Tutora de un grupo para Matemáticas y Lengua, y todo el inglés en otro
16. Tutora de un curso en español e imparte Inglés en otro

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en los seis colegios pertenecientes al Convenio MEC/BC, los maestros imparten, por lo general, Inglés y otras áreas en inglés en varios cursos de Primaria en vez de ser tutores o cotutores: tres maestros dicen dar sólo Inglés en tres o más cursos, y otros dos dan Inglés y también otras áreas en inglés.

El único caso consignado en "otros" aquí es el de un maestro que dice tener la tutoría de un grupo e impartir inglés en otro. Por último, ninguno de los seis habla de Educación Infantil.

Conocimientos de idiomas

Aquí explicaremos los siguientes datos: los idiomas que hablan los maestros además de inglés y castellano, el nivel de competencia que dicen haber alcanzado en todos ellos (incluidos inglés y castellano), en qué circunstancias los han aprendido y el tiempo que han pasado en un país angloparlante.

Antes de comenzar debemos decir que las preguntas del cuestionario correspondientes a esta sección –preguntas 7, 8 y 9– (en el anexo 5) lamentablemente presentan problemas de diseño no detectados en la fase piloto, que hacen que algunas de sus respuestas no hayan podido ser computadas adecuadamente. Por ejemplo en la pregunta 9 se dio a los informantes la opción de que consignaran su respuesta en meses o en años, pidiendo que dejaran constancia de su elección al subrayar o tachar la palabra "meses" o "años", según prefirieran; pues bien, no todos tacharon o subrayaron, dejando así sin aclarar a qué unidad hacía referencia la cifra dada.

Las preguntas 7 y 8, por otra parte, fueron interpretadas de una forma distinta a la propuesta: en la pregunta 7 se pedía *únicamente* ordenar los idiomas hablados de menor a mayor competencia, sin describir la competencia precisa en ellos. Por ejemplo, un individuo con conocimientos básicos de portugués, muy buen nivel de francés y excelente nivel de inglés debía consignar su respuesta así:

1. portugués
2. francés
3. inglés
4. ----
5. ----

Así, colocaría los idiomas según el orden de dominio, dejando dos espacios en blanco puesto que hablaba tres idiomas y no cinco.

Sin embargo, las respuestas fueron mayoritariamente de este estilo, colocando las lenguas y a su vez describiendo el grado de dominio en cada una de ellas:

1. portugués
2. ----
3. ----
4. francés
5. inglés

Esto afectó lógicamente a sus correspondientes respuestas a la pregunta 8. Sin embargo, una vez comprendida la interpretación que cada informante había dado a la respuesta, excepto en un caso los datos se pudieron codificar como veremos sin mayor inconveniente.

Así, podemos decir que los idiomas que conocen aparte de español e inglés son alemán, chino, francés, italiano, portugués, árabe, gallego y catalán. Como era de esperar, los idiomas que manifiestan hablar mejor son español e inglés: el primero es seleccionado como la lengua que mejor se domina o la lengua materna en un 66,41% de los casos, y el segundo, en un 30,19%. Entre los encuestados tenemos también dos hablantes cuyas lenguas maternas son catalán y francés; y las lenguas que éstos seleccionan a continuación como las segundas que más dominan son español e inglés en el caso del hablante de catalán y a la inversa –inglés y español– en el caso del hablante francés.

El francés es la lengua que conocen mejor en tercer lugar: un 34% de individuos dicen tener un nivel intermedio o intermedio bajo en ella. Incluso el francés es, con diferencia, la lengua de dominio bajo más frecuente; o sea, de aquellos 15 maestros que dicen conocer cierta lengua sólo un poco, 8 hacen referencia al francés.

Como lenguas clasificadas en el puesto 1 (el de menor competencia) también se mencionan el alemán (2 casos), el chino (1 caso), el italiano (1 caso), el portugués (1 caso) y curiosamente, dos veces el inglés. Los dos maestros que dicen tener un dominio bajo de inglés, y que por cierto, además dicen no hablar otra lengua extranjera más, son el especialista en Educación Física y el especialista en Lengua Extranjera y técnico administrativo.

No obstante, la percepción que estos y otros maestros tienen de su nivel de competencia en las lenguas que hablan, a falta de un título oficial que lo acredite, no deja de ser subjetiva y afecta de factores de influencia varios como su grado de autoestima o su contexto educativo. Por ello debemos tomar sus respuestas con las debidas reservas, especialmente cuando sabemos que, para el caso del inglés, según la orden 796/2004 de la Consejería de Educación, al término del curso intensivo de 240 horas lectivas que tiene lugar previamente a su incorporación al proyecto, los profesores participantes están en disposición de superar una prueba de nivel que les acredita como usuarios independientes del idioma (nivel B2 del MECR).

Las maneras en que los docentes han conseguido un grado de dominio x en las lenguas que hemos mencionado son variadas y dispares, pero se pueden señalar dos características comunes:

- Las lenguas de mayor dominio se han adquirido principalmente en el país en el que se hablan y en casa con padres o cuidadores. Esto es así sobre todo en el caso de los maestros participantes en el proyecto MEC/BC, tres de los cuales son hablantes nativos de inglés.
- A medida que descendemos hacia las lenguas de menor dominio, los contextos de aprendizaje cada vez más frecuentes son las academias o los colegios de habla española, en los que previsiblemente se estudiaron como terceras lenguas.

Parece que un factor de éxito en el aprendizaje de lenguas es pasar una temporada más o menos larga en contacto directo con sus hablantes, por

cuanto obliga a hacer un uso verdaderamente comunicativo de aquellas. Para saber cuál es la experiencia de nuestros maestros a este respecto les preguntamos por el tiempo que habían vivido en un país angloparlante, a lo que recibimos las respuestas que se pueden ver en la tabla 4.6:

Tabla 4.6: tiempo pasado en país angloparlante.

	Tiempo en un país de habla inglesa
Media	36,4
Mediana	9
Moda	3
Desviación típica	64,4
Mínimo	0
Máximo	264
N=54 Unidad=mes	

Fuente: elaboración propia.

La cifra que resulta de dividir la media de 36,4 meses entre los 12 meses del año es de 3 años; es decir, según la media, los maestros encuestados han pasado nada menos que 3 años en un país angloparlante. Sin embargo, esto no se corresponde en absoluto con los datos individuales, puesto que la moda –el valor más frecuente o dato más repetido– es de 3 meses y la mediana –el valor de la variable que deja el mismo número de datos antes y después que él, una vez ordenados estos– es de 9 meses: o sea, en realidad el 50% de los maestros ha vivido 9 meses o menos en un país angloparlante, la mayoría 3 meses.

La explicación a esta distorsión de los datos que arroja la media proviene de la participación en la encuesta de hablantes nativos o bilingües de inglés, algunos de los cuales han pasado gran parte de sus vidas en países de habla inglesa, o han visitado a sus familiares anglófonos con mucha frecuencia. De ahí que la desviación típica sea tan grande, y que el dato máximo sea la sorprendente cifra de 264 meses (o 22 años).

La organización del programa bilingüe en sus centros

Como ya se ha dicho, los maestros encuestados trabajan en colegios de los dos programas bilingües principales de la Comunidad de Madrid, que son el proyecto de la Consejería de Educación (53 maestros) y el derivado del acuerdo entre el Ministerio de Educación y el *British Council* (6 maestros).

Recordaremos aquí también que todos los centros pertenecientes al convenio MEC/BC son bilingües desde sus inicios en el año 1996, por lo que su docencia se organiza bajo un sistema de bilingüismo de estilo AICLE desde hace ya tiempo tanto en Educación Infantil como en los tres ciclos de Educación Primaria.

Los colegios de la Consejería de los que tenemos información, por su parte, demuestran una antigüedad heterogénea en este estilo de enseñanza, de forma que el 9,4% de los maestros encuestados trabajan en centros participantes en este programa desde su comienzo en el curso 05-06, en los que actualmente³ el modelo bilingüe alcanza ya los tres ciclos de Primaria.

La mayoría de nuestros maestros del programa de la Consejería trabaja, no obstante, en centros más noveles: el 37,7% de los datos que tenemos pertenecen a colegios bilingües desde el curso 05-06, el 28,3% desde el 06-07 y el 24,5% desde el 07-08. Por tanto, entre los colegios que se convirtieron en bilingües entre el 05-06 y el 06-07, hay un 66% de centros que organizan ya su docencia de forma bilingüe en los dos primeros ciclos y el 24,5% de centros incorporados en el curso 07-08 son bilingües, pues, sólo en el primer ciclo.

En la siguiente tabla se puede encontrar el tiempo que dedican nuestros centros –tanto de la Comunidad como del Ministerio– a la enseñanza de Inglés y de otras áreas en inglés en el primer ciclo de Educación Primaria, fase educativa en la que, insistimos, todos los colegios funcionan de forma bilingüe:

Tabla 4.7: sesiones en lengua inglesa a la semana en primer ciclo.

	En 1º de Primaria	En 2º de Primaria
Media	9,9	9,4
Mediana	10	10
Moda	10	10
Desviación típica	1,5	2,2
Mínimo	5	3
Máximo	12	12
En 1º Primaria: N=52 / en 2º de Primaria: N=51 Unidad=sesión		

Fuente: elaboración propia.

Entre estos datos cabe destacar, en primer lugar, que la mayoría de los centros parecen comportarse de forma muy similar, impartiendo generalmente

³ En el curso 2008-2009.

en el formato bilingüe 10 sesiones en inglés a la semana, en especial los centros del programa CAM (la cifra más repetida en los centros MEC/BC es 9 sesiones).

Los datos que parecen discrepar se pueden explicar de varias formas:

- Hay tres maestros que afirman que en sus centros se dedican sólo 3 sesiones al inglés en 2º de Primaria y dos que dicen destinar 5, todos ellos trabajadores de colegios del programa de la Consejería. Esto debe de ser así porque no siguen aún el modelo de enseñanza bilingüe en ese curso: en el momento de la recogida de datos se acaban de incorporar a su proyecto y sólo son bilingües en 1º.
- Además hay ocho maestros, también del programa de la Consejería, que no respondieron a la pregunta sobre el número de sesiones en 2º, que sumados a los cinco anteriores corresponden a ese 24,5% -13 centros- que manifiestan haberse incorporado al bilingüismo en el curso 07-08, es decir, en el mismo curso de la recogida de datos, e insistimos, entonces sólo eran bilingües en 1º.
- Hay siete maestros que no facilitan el número de sesiones que se imparten en inglés en 1º en sus centros, no siempre coincidentes con los que no respondieron a la pregunta sobre 2º. Suponemos que algunos de ellos son maestros de 2º que, en el momento de cumplimentar el cuestionario, desconocían el número exacto de horas en 1º, curso que no impartían, y prefirieron no caer en imprecisiones.
- Aquellos dos casos que manifiestan que en sus centros se imparten 5 sesiones de/en inglés a la semana en 1º parecen haber interpretado la pregunta erróneamente, aportando únicamente el número de sesiones de Inglés como L2, y no de las otras áreas de AICLE: Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc.

A continuación explicaremos en qué se emplean esas sesiones en particular. Como ya decíamos en el Capítulo III, todos los centros del programa de la Consejería tienen, en sus secciones bilingües, 5 sesiones de inglés a la semana. En los colegios MEC/BC se da una situación muy similar en este sentido: recordemos que en el Julio Pinto Gómez los alumnos de 2º reciben 4 sesiones semanales de inglés, una en pequeño grupo o desdoble.

El resto del tiempo hasta llegar a las 10 sesiones totales se dedica, por tanto, a la impartición de otras materias en inglés siguiendo la metodología AICLE. La tabla 4.8 muestra las áreas que se imparten en inglés en cada colegio en función de la siguiente leyenda:

CM: Conocimiento del Medio
EA: Educación Artística
EF: Educación Física
RA: Religión o alternativa

Tabla 4.8: áreas impartidas en inglés en el primer ciclo.

	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
CM	6	11,3	---	---
EA	---	---	1	16,7
CM, EA	32	60,4	2	33,3
EA, EF	2	3,8	---	---
CM, EA, EF	4	7,5	---	---
CM, EA, RA	1	1,9	---	---
CM, EA, otros	4	7,5	3	50,0
CM, EF, otros	2	3,8	---	---
CM, EA, EF y otros	1	1,9	---	---
CM, EA, RA, otros	1	1,9	---	---
Total	53	100	6	100
Otros				
Lengua, Matemáticas	1	1,9	---	---
Música	6	11,3	---	---
TIC	1	1,9	---	---
Literacy	---	---	3	50,0

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se aprecia que la opción más frecuente con un amplio margen de diferencia es, como cabía de esperar según nuestras descripciones de ambos programas bilingües en el Capítulo III, la combinación de Conocimiento del Medio y Educación Artística. También se ve cómo, además de las áreas propuestas en el cuestionario, los centros del programa de la Consejería incorporan con cierta frecuencia la enseñanza de Música en inglés, y los centros MEC/BC distinguen la enseñanza de *literacy* o lectoescritura como una materia aparte de la propia L2.

Terminaremos este apartado comentando un último aspecto relacionado con la organización de la docencia bilingüe de los centros estudiados, que es la existencia de apoyos y desdobles.

Como apoyo, los maestros del proyecto de la Consejería disponen principalmente de la ayuda de un auxiliar de conversación, con el cual dicen trabajar a diario un 84,9% de estos encuestados. Y dado que la figura del auxiliar de conversación es propia de este proyecto y no del convenio entre el Ministerio y el *British Council*, ninguno de los maestros de los 6 colegios MEC/BC cuenta, lógicamente, con ella.

Sin embargo, estos últimos tienden a manejar grupos más reducidos porque en sus centros se hacen desdobles con más frecuencia que en los colegios bilingües de la Consejería: el 66,7% de los maestros MEC/BC trabaja con desdobles frente al 35,8% de los maestros del programa de la CAM.

Éxitos y dificultades en su desempeño docente

En esta interesante sección veremos la opinión que tienen los maestros sobre:

- Las dificultades que experimentan en su desempeño diario;
- La percepción que tienen de su preparación para dar clases en este contexto;
- Qué conocimientos creen que deben ampliar para subsanar deficiencias y mejorar esa preparación;
- La coordinación existente entre ellos y (1) los maestros tutores de castellano, (2) otros maestros del área de inglés de su centro, y (3) otros maestros pertenecientes a su proyecto;
- Y por último, su opinión sobre el proyecto bilingüe en el que participan en términos de grado de satisfacción.

Para empezar, los obstáculos que dicen encontrarse los maestros en su trabajo diario son:

- Falta de tiempo, recursos o motivación;
- Problemas lingüísticos relacionados con la/s lengua/s materna/s de los alumnos;
- Problemas lingüísticos relacionados con su propio dominio del inglés;
- Problemas de disciplina;

- Conflictos con padres o tutores, compañeros del área de inglés u otros compañeros de etapa;
- Conflictos con otros compañeros del centro;
- Falta de integración entre los diferentes niveles;
- Poca ayuda de la Comunidad de Madrid.

El obstáculo que con más frecuencia reportan los maestros es la falta de tiempo –repetida por 48 profesores de los 59–, seguido por la falta de recursos –comentada en 32 casos– y en tercer lugar la existencia de problemas de disciplina entre los alumnos –21 casos. En el otro extremo, sólo un maestro en cada caso encuentra problemática la falta de integración entre niveles, la ayuda que reciben de la Comunidad y el conflicto con compañeros del colegio. Además, únicamente 9 maestros manifiestan tener problemas causados por su propio nivel de inglés, lo cual parece indicar que la mayoría se consideran suficientemente dotados lingüísticamente.

En relación con esto último, explicaremos ahora la percepción que tienen los informantes de su grado de preparación para el desempeño de sus tareas profesionales, tanto lingüística como de otra índole, así como aquellos aspectos que creen que deberían trabajar para mejorar esa preparación.

En la tabla siguiente vemos cómo, preguntados por la percepción que tienen de su preparación para impartir clases en su contexto, todos los maestros se han puntuado a sí mismos al menos con un 3 sobre 5 –la mayoría con un 4–, manifestando así que se consideran adecuadamente preparados para su trabajo.

Tabla 4.9: percepción de la propia preparación para impartir clases en inglés en primer ciclo de Primaria.

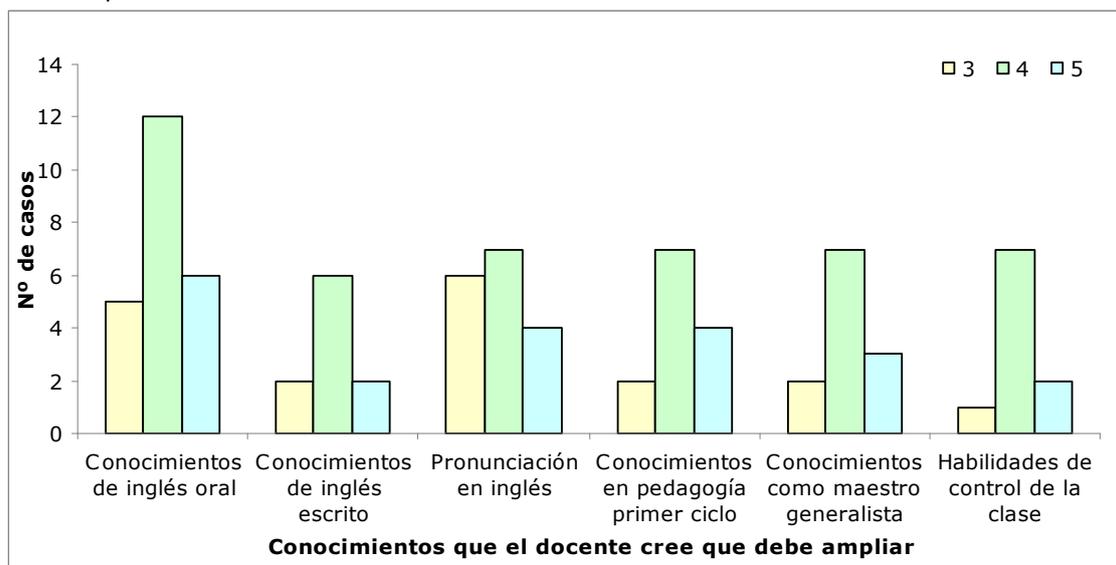
Puntuación (del 1 al 5)	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1 punto	----	----	----	----
2 puntos	----	----	----	----
3 puntos	8	15,1	----	----
4 puntos	28	52,8	5	83,3
5 puntos	16	30,2	1	16,7
Perdidos	1	1,9	----	----
Total	53	100	6	100

Fuente: elaboración propia.

Esta tabla ilustra por tanto que, a grandes rasgos, el profesorado encuestado implicado en la enseñanza pública bilingüe de tipo AICLE en la región se encuentra satisfecho con su preparación para la docencia en ese entorno.

No obstante, interrogados por los conocimientos que creen que deben ampliar, los maestros tuvieron la oportunidad de matizar sus respuestas para expresar en qué aspectos concretos se ven suficientemente preparados y en cuáles consideran que no lo están. En la gráfica 4.1 se muestra qué opinan a este respecto los maestros, agrupados según la calificación que se dieron a sí mismos acerca de su preparación para la docencia:

Gráfica 4.1: relación entre grado de preparación y conocimientos que el docente cree que debe ampliar.



Fuente: elaboración propia.

Aquí vemos cómo la competencia oral es la mayor preocupación de todos los docentes, independientemente de su puntuación, seguida de la pronunciación. Por otro lado, resulta llamativo que el control de la clase no parezca inquietar a los mismos maestros que hace poco reportaban, recordemos, frecuentes problemas de disciplina en las aulas.

Dado que el manejo oral de la lengua y su pronunciación son los aspectos que más informantes piensan que deben mejorar, creímos que resultaría interesante relacionar estos datos con otros datos lingüísticos que se han ofrecido anteriormente o que veremos después, como son:

- El empleo del español en sus clases de inglés;
- El tiempo que han pasado en países de habla inglesa;
- La existencia en su trabajo de problemas relacionados con su propio dominio del inglés;
- La necesidad de mejorar sus conocimientos de inglés escrito.

El resultado de cruzar estas informaciones es el que se puede ver en la tabla 4.10, sobre la relación entre uso del idioma, dominio del idioma y aspectos del idioma a mejorar:

Tabla 4.10: relación entre uso y dominio del inglés y aspectos del inglés a mejorar.

	Habla español en clase de inglés	Tiempo en países de habla inglesa	Problema relac. con dominio del inglés	Mejora de conocim. de inglés oral	Mejora de conocim. de inglés escrito	Mejora de pronunc. en inglés
Habla español en clase de inglés	1					
Tiempo en países de habla inglesa	-0,2	1				
Problemas relac. con dominio del inglés	0,0	0,2	1			
Mejora de conocim. de inglés oral	-0,1	0,4	0,3	1		
Mejora de conocim. de inglés escrito	0,0	0,1	0,3	0,5	1	
Mejora de pronunc. en inglés	-0,1	0,3	0,1	0,3	0,3	1

Fuente: elaboración propia.

Lo que se presenta en esta tabla en negrita es significativo al 0.05, con lo que se puede afirmar que:

- Quienes consideran que deben ampliar sus conocimientos de inglés oral han pasado más tiempo en países de habla inglesa y reportan tener problemas relacionados con su dominio de inglés.
- Quienes quieren ampliar sus conocimientos de inglés escrito reportan problemas en su desempeño diario relacionados con su dominio del inglés y con sus conocimientos de inglés oral.

- Quienes quieren ampliar sus conocimientos en relación con la pronunciación en inglés también desearían ampliar sus conocimientos de inglés oral y escrito.

Otro aspecto interesante a indagar en relación con los éxitos y dificultades de los maestros de la enseñanza pública bilingüe es el grado de coordinación existente entre nuestros informantes y otros maestros, ya sean los maestros tutores de castellano, los maestros del área de inglés de su centro u otros maestros pertenecientes a su proyecto bilingüe. Pensamos que, en la medida en que exista coordinación entre docentes, por una parte éstos se sentirán más arropados y apoyados, y por otra, sus prácticas pedagógicas serán más homogéneas, factores que en definitiva contribuirán al fomento de un entorno laboral de calidad y seguramente a un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz.

En la tabla 4.11 se presenta, pues, el grado de coordinación que comunican los informantes en forma de porcentajes:

Tabla 4.11: grado de coordinación con otros docentes.

	Con maestros tutores		Con maestros del área de inglés		Con maestros de otros colegios del proyecto	
	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC
Nunca	1,9	----	----	----	5,7	----
Casi nunca	5,7	----	3,8	----	26,4	33,3
A veces	11,3	----	22,6	----	32,1	33,3
Con frecuencia	30,2	50,0	41,5	50,0	30,2	16,7
Siempre	49,1	50,0	28,3	50,0	3,8	16,7
Perdidos	1,9	----	3,8	----	1,9	----
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Aquí se aprecia claramente que, al menos entre los maestros del proyecto de la Consejería, la coordinación es más frecuente según aumenta la proximidad con el otro maestro: para la mayoría de estos encuestados, se produce comunicación sólo *a veces* con docentes de otros colegios, ya *con frecuencia* cuando se trata de maestros del propio centro y del mismo área, y *siempre* en lo que respecta a los tutores de castellano con los que trabajan día a día (recordemos que principalmente en régimen de cotutoría). Los datos que manejamos acerca de los maestros del acuerdo MEC/BC apuntan menos

claramente en esta dirección, si bien es cierto que reportan menos coordinación con profesores de otros colegios que con los del suyo propio.

En parte, estos datos eran de esperar: que a mayor cercanía se produzca más contacto es ciertamente lógico. No obstante, cabe resaltar positivamente aquí el hecho no tan lógico de que los maestros reporten estar al menos a veces en contacto con maestros de otros centros, lo cual previsiblemente implica un esfuerzo pero, como comentábamos, redundaba en un mayor beneficio para el alumno.

Los momentos de contacto entre docentes suponemos que se concentran sobre todo durante la formación continua que proveen los organismos coordinadores. En el caso del convenio MEC/BC, el juez experto del *British Council* lo corrobora cuando informa de lo siguiente:

Apart from that a big role is that we provide training specific for this project, especially for the Spanish teachers who normally lack the experience and the training in this methodology: teaching the subject areas, language and literacy... They're trained in developing or adapting units of work without textbooks. They're also trained in preparing the children to sit the IGCSEs. [...] One way for [teachers] to be in contact is the training, which brings them together. Other times there are encounters, for example on transition from Primary to Secondary, that give them the chance to share ideas and work as a team (ICBC).

Finalmente, esta sección concluye con la opinión global que tienen los maestros sobre el proyecto bilingüe en el que participan.

Para plasmar su grado de satisfacción se les pidió que calificaran su experiencia personal en sus respectivos programas como poco satisfactoria, indiferente, satisfactoria o muy satisfactoria. A esto los docentes respondieron decantándose claramente por "satisfactoria" en el caso de los participantes en el programa de la Consejería de Educación –en un 58,5%– y repartiéndose entre "satisfactoria" y "muy satisfactoria" al 50% en el caso de los maestros del convenio MEC/BC.

Si asociamos el nivel de satisfacción que declaran los maestros encuestados con la coordinación que dicen que existe entre ellos encontramos lo siguiente:

Tabla 4.12: relación entre coordinación con otros docentes y grado de satisfacción con el proyecto bilingüe en el que participa.

	Coordinación con tutores	Coordinación con el resto de maestros del área	Contacto con maestros de inglés de otros colegios bilingües	Calificación de la experiencia en el proyecto bilingüe
Coordinación con tutores	1,00			
Coordinación con el resto de maestros del área	0,38	1,00		
Contacto profesional con maestros de inglés de otros colegios bilingües	0,26	0,29	1,00	
Calificación de la experiencia en el proyecto bilingüe	0,43	0,25	0,18	1,00

Fuente: elaboración propia.

Interesantemente, las cifras señaladas en negrita como significativas nos indican que los docentes que dicen tener mayor coordinación con maestros tutores también se coordinan más con los otros maestros de inglés del centro, mantienen un contacto más frecuente con maestros de inglés de otros colegios bilingües y califican su experiencia en su proyecto como más positiva.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis realizado en esta investigación se basa, como ya dijimos en el Capítulo III, en la reducción de los datos registrados mediante un proceso de categorización a partir del análisis recurrente de la información recogida, que comienza siguiendo un sistema de codificación abierto y progresa hacia categorías definitivas, completas o cerradas.

Repetiremos aquí igualmente la tipología de las categorías que hemos identificado: son de naturaleza temática, y fundamentalmente específicas de la metodología de enseñanza de segundas lenguas. Para su divulgación, se presentan de forma consecutiva y ordenada con el fin de conseguir una exposición clara de los datos, aunque a menudo resultará inevitable hacer referencias cruzadas entre ellas.

En definitiva, las categorías que han emergido de nuestro análisis son:

- Metas y contenidos, en relación con los objetivos, contenidos y competencias a desarrollar en la clase de Inglés como L2 y en otras áreas en inglés;
- La metodología, categoría que nos permitirá abordar cómo se plasman en el quehacer cotidiano del aula los aspectos teóricos ya vistos en los Capítulos I y II, como el factor lúdico del aprendizaje y el desarrollo de la lectoescritura;
- Las actividades que se desarrollan en este contexto en función de la metodología seleccionada, desde el empleo del cuentacuentos hasta la presencia de la música en el aula;
- Los recursos, que favorecen u obstaculizan el desarrollo de las actividades según sea su organización en la clase;
- La evaluación de los conocimientos del niño: los planteamientos que la sustentan y el grado de consecución de metas y objetivos.

A. METAS Y CONTENIDOS

No hay viento favorable para el que no sabe a dónde va.

Séneca

Comenzaremos este análisis por los cimientos que sustentan la práctica docente: determinaremos los objetivos que se plantean nuestros maestros, los contenidos y competencias que trabajan en sus clases en relación con dichos objetivos, y la forma en que organizan todos estos aspectos en su día a día. En efecto, al igual que ellos planifican su actuación antes de entrar al aula, nosotros debemos delimitar primero hacia dónde nos dirigimos si pretendemos llevar a buen puerto esta investigación.

Para presentar esta información aquí, y en general, como norma organizativa en las secciones que siguen, mostraremos en primer lugar los datos de que disponemos sobre la actuación de los maestros de los centros de referencia y después los datos concernientes al resto de maestros, todos ellos informantes ya descritos en la sección 2.b de este capítulo.

En primer lugar, por sus palabras sabemos que los maestros que están al cargo de las clases observadas diseñan los objetivos y contenidos que luego desarrollan en sus lecciones fundamentalmente adaptando material publicado ya existente. Para ello cuentan a veces con la colaboración de otros profesionales: MCR-CAM manifiesta planificar su trabajo en unas ocasiones individualmente y en otras, en coordinación con otros maestros del área y el auxiliar de conversación con el que comparte más tiempo; MCR-BC planifica sus objetivos y contenidos tanto con los tutores del primer ciclo de Primaria como con otros profesores de inglés del centro.

La respuesta mayoritaria del grupo de maestros restante respecto al diseño de objetivos y contenidos apunta hacia una tendencia común en su comportamiento: como se puede ver debajo en la tabla 4.13, al igual que nuestros maestros de referencia, el 74,8% de los encuestados -41 del programa CAM y 3 del convenio MEC/BC- dice preparar objetivos y contenidos basándose en material publicado que ellos modifican o adaptan según sus circunstancias.

Tabla 4.13: bases para el diseño de objetivos y contenidos.

	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin ayuda de material publicado	4	7,5	2	33,3
Material publicado adaptado	41	77,4	3	50,0
Material publicado sin modificaciones	2	3,8	----	----
Material publicado adaptado / Internet	2	3,8	----	----
Sin ayuda de material publicado / material publicado adaptado	4	7,5	----	----
Currículo del British Council	----	----	1	16,7
Total	53	100	6	100

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar en esta tabla, asimismo, el caso de los 10 maestros que no se apoyan nunca o sólo se apoyan en ocasiones en material existente, lo cual requerirá sin duda un esfuerzo de planificación considerable. Y será de cualquier modo interesante comprobar más delante de qué materiales hacen uso estos maestros en sus clases, en particular si emplean un libro de texto o no, por la ayuda que éste representa para la planificación en términos de ahorro de tiempo.

Por otro lado, podríamos afirmar que la labor de diseño de objetivos y contenidos, con o sin material de por medio, se realiza primordialmente en coordinación con otros docentes, sobre todo junto con otros maestros del área de inglés del mismo colegio: de entre los informantes encuestados, 11 trabajan individualmente, 8 se organizan con los tutores de su mismo ciclo, 5 maestros pertenecientes al programa de la Consejería combinan la tarea individual con la cooperación con tutores, y 33 trabajan, como decíamos, al menos con otros especialistas de inglés. Los dos casos restantes hasta 59 son el de un maestro que se abstuvo de responder y el de un trabajador perteneciente al convenio entre el Ministerio y el *British Council* que dijo diseñar objetivos y contenidos "según convenio MEC-British". Con esto se refiere al documento *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-británico en Educación Primaria* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004), en el que nos detendremos en breve.

Con respecto a la naturaleza de las metas en inglés como segunda lengua, los maestros de referencia organizaron los objetivos que les planteamos para

primer ciclo de Primaria de la siguiente forma, por orden de mayor a menor importancia:

MCR-CAM busca:

1. Que los alumnos comprendan y utilicen expresiones cotidianas tales como presentarse y presentar a los demás;
2. Desarrollar el interés de los alumnos por el inglés;
3. Que los alumnos mantengan conversaciones sencillas en inglés;
4. Que utilicen las estructuras gramaticales y el léxico propio del primer ciclo;
5. Que se inicien en las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje y comunicación;
6. Que lean comprensivamente textos sencillos;
7. Que produzcan textos sencillos en inglés.

Para MCR-BC, es necesario:

1. Que los alumnos mantengan conversaciones sencillas en inglés;
2. Que utilicen las estructuras gramaticales y el léxico propio del primer ciclo;
3. Que lean comprensivamente textos sencillos;
4. Desarrollar el interés de los alumnos por el inglés;
5. Que los alumnos comprendan y utilicen expresiones cotidianas tales como presentarse y presentar a los demás;
6. Que produzcan textos sencillos en inglés;
7. Que se inicien en las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje y comunicación.

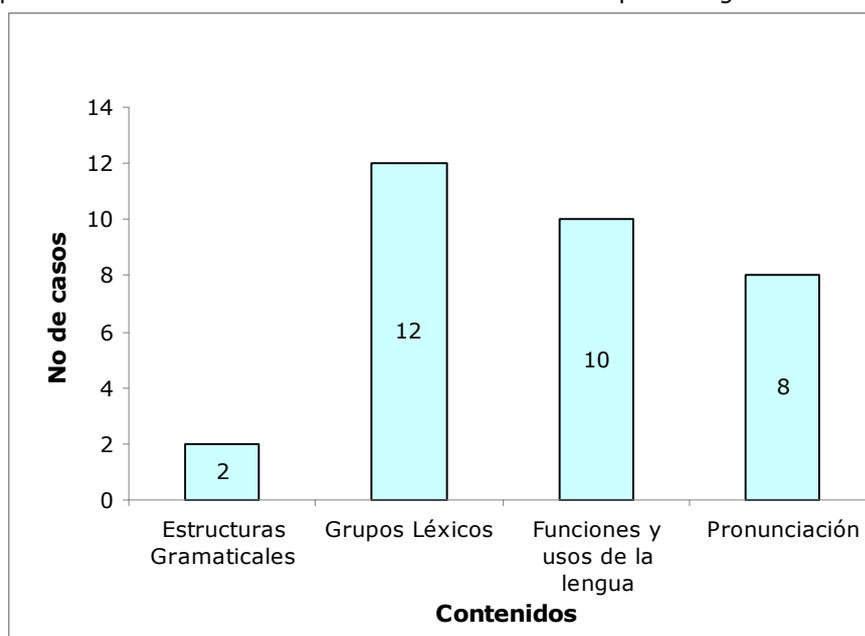
En las respuestas del resto de maestros registramos una mayor proximidad al orden de prioridad planteado por MCR-CAM: el objetivo clasificado por estos como más importante con mayor frecuencia –nada menos que en 30 ocasiones– es *“desarrollar el interés de mis alumnos por el inglés”*, seguido de *“que mis alumnos mantengan conversaciones sencillas en inglés”* y de *“que mis alumnos comprendan y utilicen expresiones cotidianas tales como presentarse y presentar a los demás”*. Comparando estas reacciones con las de MCR-CAM se aprecia que son, en realidad, los tres objetivos seleccionados por MCR-CAM en los tres primeros puestos, aunque en un orden distinto.

No obstante, cabe señalar que el grupo de maestros de otros centros tiende a coincidir con MCR-BC en restar importancia a la introducción de las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje y comunicación, puesto que es éste el objetivo elegido con mayor frecuencia en último lugar (exactamente en 23 casos).

A continuación hemos creído interesante ahondar en las opiniones de aquellos 30 profesores cuyo objetivo prioritario, recordemos, no era que sus alumnos alcanzaran una cierta competencia en la lengua meta en sí, sino que sintieran interés hacia ella. En concreto pensamos que su elección puede quizás traducirse en una manera particular de conducirse en su día a día. Por ello hemos analizado, y reflejamos a continuación en las gráficas 4.2 y 4.3, lo que hacen estos profesores en sus clases de L2, es decir, los contenidos que trabajan con más frecuencia y las competencias lingüísticas que utilizan.

En particular los contenidos que les planteamos para su selección, de los cuales hemos escogido, insistimos, el que más trabajan, son: estructuras gramaticales (como el presente simple), grupos léxicos (como la familia y los amigos), funciones y usos de la lengua (como identificar y describir personas), la pronunciación (tanto de sonidos como la entonación y el ritmo) y contenidos socio-culturales (como la celebración de fiestas tradicionales).

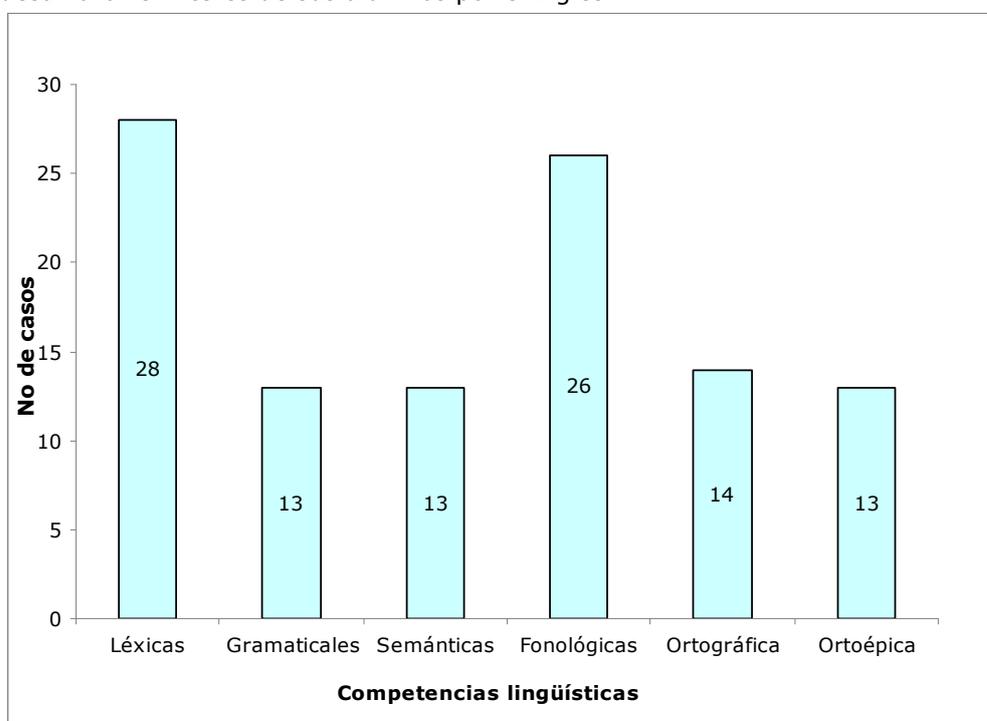
Gráfica 4.2: contenidos trabajados con más frecuencia por los profesores cuyo objetivo prioritario es desarrollar el interés de sus alumnos por el inglés.



Fuente: elaboración propia.

El listado de competencias lingüísticas ofrecido incluía: competencias léxicas (i.e., el vocabulario léxico o elementos gramaticales como los artículos), gramaticales (i.e., los tiempos verbales o la categoría contable/incontable), semánticas (las relaciones de significado tales como la sinonimia), fonológicas (la pronunciación de sonidos, el ritmo o la entonación), la competencia ortográfica y la ortoépica (saber leer en voz alta). En este caso debían elegirlas en caso de utilizarlas, independientemente de la frecuencia.

Gráfica 4.3: competencias lingüísticas que trabajan los profesores cuyo objetivo prioritario es desarrollar el interés de sus alumnos por el inglés.



Fuente: elaboración propia.

Primeramente, llama la atención que el contenido sociocultural no sea prioritario para ninguno de estos maestros, aunque debemos decir que en una escala del 1 al 5, siendo 1 lo menos importante y 5 lo más importante, sí le asignaron con frecuencia el puesto número 4: los temas socioculturales no les son prioritarios pero sí importantes.

Por otra parte, considerados ambos bloques de datos –contenidos y competencias– constatamos la importancia que asigna este subgrupo de 30

profesores a los contenidos léxicos, y en menor medida, a las funciones y usos de la lengua y a la competencia fonológica.

Esto coincide, por cierto, con las opiniones manifestadas por sus compañeros: todos los informantes docentes preguntados al respecto manifiestan que el léxico es definitivamente una pieza clave del armazón de contenidos en el contexto de nuestro estudio. Sin embargo, por nuestros jueces expertos sabemos que la metodología de integración de contenidos y lengua debe trascender la mera transmisión de vocabulario:

Concretamente en Primaria se suele dar demasiada importancia al léxico, pero también es necesario saber qué habilidades se deben desarrollar, qué marcadores del discurso se necesitan, qué secuenciación. El profesor debe buscar situaciones en las que los alumnos desarrollen distintas funciones comunicativas del lenguaje: que opinen, que hablen de su experiencia personal... que aprendan a secuenciar y estructurar... (ICEA).

Por eso a continuación trataremos de profundizar en la cuestión del papel que desempeña el vocabulario en AICLE según nuestros registros.

Naturalmente, el trabajo con el léxico es un aspecto muy relevante de la metodología AICLE: las áreas de contenido que se imparten en la L2 contienen un vocabulario en mayor o menor medida especializado, cuyo conocimiento resulta indispensable o al menos muy necesario para el correcto seguimiento de la materia que corresponda. Por ello parece lógico pensar que el léxico supondrá una parte importante de los contenidos que encontraremos en nuestro entorno de enseñanza bilingüe de tipo AICLE.

Pues bien, durante las semanas de permanencia en el campo de estudio, concretamente en el colegio del programa de la Consejería, hemos tenido oportunidad de comprobar la riqueza de contenidos léxicos que manejan los alumnos. Estudiando los vertebrados e invertebrados en Conocimiento del Medio, demostraron que conocían, por ejemplo, "fur", "feathers", "mammal", "oviparous and viviparous", "vertebrate and invertebrate", "dairy products", "domestic and wild animals"; podían conversar sobre los huesos más grandes y más pequeños del cuerpo humano, sobre el número de huesos que tenemos; reconocían animales como *cheetah*, *ostrich*, *rhino*, *vulture*; eran capaces de seguir una explicación acerca de qué les ocurre a los animales que están en peligro de extinción como el lince, o acerca de los animales que viven en cautividad en el zoo.

En general, a raíz de nuestro contacto con los maestros de Conocimiento del Medio bajo la metodología AICLE podemos afirmar sin dudar que, si bien es cierto que los niños deben manejar un núcleo de palabras amplio y específico para participar fluidamente en las clases de Conocimiento del Medio en la L2, la mayoría adquieren tal léxico en el normal transcurrir de las clases sin especiales dificultades cuando éste se presenta de manera contextualizada, significativa y repetitiva.

Finalmente, el análisis de metas y contenidos que nos ocupa no puede pasar por alto las secciones correspondientes a objetivos y contenidos en la documentación oficial de los colegios. Así, vemos cómo los objetivos y contenidos para el área de Inglés como L2 en el primer ciclo recogidos en la Programación del San Andrés son:

Objetivos

- Desarrollar el interés por el aprendizaje del inglés;
- Comprender y utilizar expresiones y frases básicas para satisfacer necesidades de carácter concreto;
- Saber presentarse y presentar a los demás;
- Plantear y contestar preguntas sobre datos;
- Interactuar de forma sencilla;
- Comprender y utilizar sustantivos y adjetivos relacionados con el entorno del alumno;
- Responder a instrucciones y peticiones;
- Participar en la conversación;
- Utilizar estructuras gramaticales básicas;
- Leer y producir textos sencillos acordes a la edad y nivel del alumnado;
- Iniciar al alumno en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje y comunicación.

Contenidos conceptuales

- Reconocimiento escrito y oral del alfabeto: *the alphabet*.
- Preguntar sobre personas y responder a preguntas sobre objetos del entorno inmediato: *singular and plural, proper and common nouns*.
- Expresar posesión: *possessive forms. Have / have got*.

- Describir e identificar objetos, personas y animales: *adjectives, colours and size*.
- Hacer preguntas y respuestas sobre objetos y personas: *determiners. Demonstrative and personal pronouns. Age → how old*.
- Preguntar sobre personas y cantidades: *interrogative pronouns. How much / how many*.
- Hablar de uno mismo y de los demás: *present simple → am, is, are*.
- Identificar personas y objetos: *there is / there are*.
- Expresar acciones habituales, costumbres y rutinas: *present simple*.
- Hablar sobre hechos y acciones acaecidos en el pasado: *past simple*.
- Expresar acciones en futuro: *future → will*.
- Expresar gustos y deseos: *I like / I don't like*.
- Expresar habilidad: *modals → can / can't*.
- Expresar lugar y movimiento: *prepositions*.
- Hablar sobre tiempo y fechas: *When, how often*.
- Contar hasta 100 y expresar cantidades: *numbers*.
- Describir cuándo y con qué frecuencia suceden las cosas: *adverbs of time and frequency*.
- Utilizar ordinales: *1st – 31st*.
- Preguntar y dar la hora: *what time..., it's...*

Contenidos procedimentales

- Predicción de contenidos a partir de una ilustración;
- Comprensión oral y escrita mediante actividades lingüísticas y no lingüísticas;
- Representación de canciones para reforzar vocabulario y estructuras;
- Participación en juegos e intercambios orales;
- Reconocimiento y comparación de aspectos socioculturales de países de habla inglesa con los propios;
- Realizar tareas incorporando vocabulario y estructuras trabajados en clase.

Contenidos actitudinales

- Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en inglés;

- Respeto por las normas de convivencia y colaboración;
- Respeto por los gustos de los demás;
- Colaboración con los compañeros en las tareas de clase;
- Petición de ayuda para superar las dificultades;
- Cuidado del material propio y ajeno;
- Valoración positiva del trabajo bien hecho;
- Aceptación de las reglas de los diferentes juegos.

Por otro lado, para planificar su programación de objetivos y contenidos lingüísticos en inglés, el colegio Julio Pinto Gómez se rige por el *Currículo Integrado Hispano-británico en Educación Primaria* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004), el cual está regulado a su vez por las siguientes normas generales:

1. *El currículo integrado [...] se organizará en el ámbito territorial de cada Administración educativa sobre la base del currículo vigente en cada momento para las diferentes etapas obligatorias del sistema educativo español.*
2. *En las materias afectadas por el currículo integrado y dentro de la parte española de éste, se respetará en todo caso la proporcionalidad que corresponda a las enseñanzas comunes o mínimas establecidas con carácter estatal (Real decreto 717/2005 del Ministerio de Educación y Ciencia).*

A este componente español del currículo que dicta la legislación vigente, se le añaden los siguientes aspectos del *National Curriculum* británico para el área de lengua inglesa (en Orden de 5 de abril de 2000 del Ministerio de Educación y Cultura):

Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos

- Expresiones de uso frecuente e idiomáticas.
- Diversidad de textos en la comunicación oral:
 - ◆ La comunicación oral en situaciones de intercambio verbal: conversaciones, diálogos, etc.
 - ◆ Textos literarios de tradición oral: canciones, cuentos, adivinanzas, etc.
 - ◆ Otros textos orales, textos de los medios de comunicación social, grabaciones de diferentes tipos, etc.

- Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación oral: entonación, pronunciación y ritmo; gesto, postura y movimiento corporal, etc.

Procedimientos

- Interpretación de los mensajes.
- Identificación de los elementos relevantes de un mensaje, atendiendo a los distintos códigos: verbal, gestual, icónico o cinematográfico.
- Identificación de la estructura de un texto oral.
- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades de comunicación (dar y pedir información, entablar relaciones, expresar sentimientos, formular peticiones, exponer, describir, narrar, etc.).
- Participación activa en intercambios orales lingüísticos para expresar gustos, necesidades, etc.
- Entrevistas al profesor, a compañeros y a otras personas de habla inglesa.
- Comentarios sobre asuntos de actualidad, comenzando a expresar opiniones personales.
- Uso de una entonación adecuada, siguiendo modelos de pronunciación emitidos por el profesor o por grabaciones.
- Recitación y representación de textos orales.

Actitudes

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse oralmente en lengua inglesa como medio para satisfacer necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como medio de entendimiento entre las personas.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral por falta de recursos lingüísticos.

Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

- Estructura de la frase simple.
- Diversidad de textos en la comunicación escrita:

- ◆ Textos literarios, poemas, cuentos, etc.
- ◆ Otros textos escritos: folletos, recetas, rótulos, etc.

Procedimientos

- Comprensión global de textos de introducción a la cultura de los países de habla inglesa.
- Uso del diccionario como medio de consulta para conocer el significado de las palabras y la ortografía correcta.
- Lectura de textos en voz alta empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido.
- Resumen de textos escritos.

Actitudes

- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos y cada uno de sus elementos.
- Valoración de la claridad, el orden y la limpieza en los textos escritos para lograr una mejor comunicación.

Aspectos socioculturales

Conceptos

- Aspectos sociales y culturales del Reino Unido cercanos a los intereses y motivaciones de los alumnos.

Procedimientos

- Utilización de los conocimientos adquiridos de lengua inglesa para interpretar los mensajes presentes en el medio (anuncios en periódicos, establecimientos públicos, etc.).

Actitudes

- Actitud receptiva ante las informaciones disponibles en lengua inglesa.

Con el fin de conocer la información referente a los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, manejamos para los dos centros de referencia la misma documentación que en el caso de Inglés como L2: la Programación Anual del San Andrés y el Currículo Hispano-británico del Julio Pinto Gómez.

En primer lugar, los objetivos y contenidos para el primer ciclo de Conocimiento del Medio en el colegio San Andrés son:

Objetivos

- Explorar, conocer e identificar el cuerpo humano;
- Desarrollar una autoestima personal y valorar también las habilidades y competencias de los demás;
- Adoptar correctos hábitos de higiene y salud;
- Participar en las actividades de la clase y de los amigos con actitud positiva y responsable;
- Reconocer y analizar los principales elementos de la convivencia social;
- Respetar y aceptar las diferencias existentes entre las personas y también entre los grupos humanos;
- Reconocer y valorar positivamente la pertenencia a un grupo social (familia, escuela, barrio, pueblo, ciudad, etc.) que tiene unos rasgos propios;
- Comprender la importancia de la conservación del medio ambiente y adoptar una actitud positiva frente al mismo;
- Comprender e interpretar los cambios que con el paso del tiempo se han operado en algunos elementos naturales y de la sociedad;
- Comprender las relaciones de simultaneidad y sucesión de acontecimientos;
- Explorar, identificar y analizar los principales elementos de la realidad natural;
- Desenvolverse en distintos ámbitos espaciales de complejidad diversa;
- Representar mediante sencillos esquemas, gráficos, planos y códigos, hechos del medio natural y social;
- Analizar problemas sencillos y resolver interrogantes derivados de la relación en la escuela, en la familia, en el barrio y en la comunidad;
- Conocer la utilidad y las propiedades básicas de algunos materiales, sustancias y objetos;
- Identificar y valorar la importancia de algunos materiales y herramientas para satisfacer nuestras necesidades: alimentación vestido, vivienda, salud.

Contenidos

The school, growing up, eating and growing, movement, Christmas, the family, leisure activities, villages, towns and cities, travelling, means of transport, means of communication, animals, plants, water y landscapes.

Por otra parte, en el currículo del convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* se introduce la sección acerca de Conocimiento del Medio de la siguiente forma:

Nuestra tarea como profesores consiste en desarrollar los conocimientos de los alumnos, así como su comprensión de los principios e ideas importantes de las ciencias sociales y naturales. También es fundamental enseñar una serie de destrezas para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de pensar críticamente y de resolver problemas en un contexto social o científico. Por último, como profesores, nuestro objetivo ha de ser el estructurar el aprendizaje de los alumnos para que sean capaces de desarrollar valores basados en la información acerca de su entorno familiar y de su entorno más amplio, a través de experiencias reales y significativas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 35).

Es decir, de forma muy general se pide que los tres objetivos principales para los maestros de Conocimiento del Medio de estos colegios sean que el alumno (1) adquiera una serie de conceptos o conocimientos sobre las ciencias sociales y naturales, (2) aprenda procedimientos o destrezas para resolver problemas científicos y sociales y (3) desarrolle actitudes y valores en relación con su entorno, lo cual se ajusta a la estructuración de objetivos y contenidos de la legislación vigente.

Más concretamente, los contenidos que propone este currículo, que se pueden encontrar en sus páginas 43 a 66, se refieren a los siguientes apartados:

Contenidos de Ciencias

- El cuerpo humano y la salud: desarrollar la comprensión de los elementos principales del cuerpo, la nutrición y cómo mantener la salud.
- Los seres vivos: comprender los procesos vitales de plantas y animales y su importancia para los humanos.

- Materiales y sus propiedades: desarrollar el conocimiento de distintos materiales, sus propiedades y sus utilidades.
- Procesos físicos: comprender procesos físicos, la luz el sonido y las fuerzas.

Contenidos de Geografía

- El mundo que nos rodea: desarrollar la comprensión de nuestro entorno local y más amplio, patrones meteorológicos y cambios estacionales.
- Nuestra vida cotidiana: desarrollar la comprensión de nuestra vida diaria y la de los demás.
- La compleja vida que nos rodea: desarrollar la comprensión por la forma en que nuestra vida se ve influida por factores externos.
- El cuidado de nuestro mundo: desarrollar la comprensión de la interacción entre los humanos y el medio ambiente.

Contenidos de Historia

- Personajes y acontecimientos importantes del pasado: desarrollar la comprensión de hechos distintivos del pasado y de la importancia de determinados personajes en la historia.
- El efecto de los cambios sobre nuestro mundo: desarrollar conciencia de los cambios que suceden en nuestras vidas y ser capaces de relacionarlos con el pasado.
- Ordenar acontecimientos históricos importantes del pasado: desarrollar la competencia de la relación entre el paso del tiempo y hechos específicos del pasado.
- Evidencia histórica: desarrollar la comprensión de cómo los artefactos históricos pueden abrirnos una ventana al pasado.

En cuanto a los objetivos para Educación Artística, el currículo conjunto del Ministerio de Educación y el *British Council* propone ofrecer a los niños de Primaria la oportunidad de:

- *Estimular su creatividad y su imaginación a través de experiencias visuales, táctiles y sensoriales.*
- *Comprender y responder al mundo de forma individual.*

- *Desarrollar su comprensión de la línea, la forma, el color, el tono, la textura, el estampado, la perspectiva, la imagen y los medios de comunicación.*
- *Desarrollar su capacidad para utilizar materiales y procesos para transmitir sentimientos, significado e ideas.*
- *Explorar las ideas y el significado de la obra de artistas y diseñadores importantes.*
- *Aprender cosas acerca de las diferentes funciones de la Educación Artística en sus propias vidas y a lo largo de la Historia.*
- *Aprender cómo hacer juicios sosegados y tomar decisiones estéticas prácticas.*
- *Aprender a hacer críticas constructivas y a aceptar las que les hagan sus compañeros.*
- *Involucrarse activamente en darle forma a su colegio, a su casa y a su entorno local (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 70).*

Como hemos dicho, los colegios pertenecientes al convenio MEC/BC siguen esta publicación para la planificación de su trabajo. No obstante, en el Julio Pinto Gómez, la profesora al cargo de la materia de Educación Artística complementa en primer ciclo estas orientaciones con las que obtiene en *Artworks; A Scheme of Work for Art from Early Years to Key Stage 2* (Watkins, 1998), que se dividen en: *drawing, painting, printing, textiles/collage, 3-D work* y *making connections with artists' work*.

De esta forma, en las sesiones observadas tuvimos la oportunidad de ver cómo se cubren además los siguientes objetivos concretos (Watkins, 1998: 5ff.):

- *Paint with increasing confident brush control*
- *Mix a range of secondary colours, tints and tones*
- *Demonstrate an increase in their range of technical and expressive skills when painting from experience, observation and imagination*
- *Care for and maintain equipment*
- *Experiment with tools and techniques, including layering, mixing media, scraping through, etc. [...]*
- *Create textured colleagues from a variety of media.*

Para terminar, el San Andrés maneja la siguiente lista de objetivos y contenidos en el primer ciclo de Educación Artística:

Objetivos

- Utilizar esquemas para dibujar personas y animales;
- Dibujar objetos figurativos a partir de formas geométricas;
- Usar la cuadrícula como base para dibujar;
- Realizar el esquema de la figura humana en movimiento;
- Explorar las distintas combinaciones de colores;
- Practicar las combinaciones de colores sobre distintos fondos;
- Aplicar la técnica del estampado;
- Dibujar personajes a partir de su eje de simetría;
- Combinar los colores sobre distintos fondos;
- Realizar una composición de forma personal;
- Explorar el uso del color;
- Utilizar técnicas mixtas de coloreado, recortado y pegado;
- Dar forma a diferentes objetos a partir de la aplicación de color;
- Explorar visualmente las diferentes texturas.

Contenidos

- Las técnicas plásticas: dibujo, recorte, pegado, pintura, estampación y modelado;
- El dibujo del cuerpo humano estático;
- El esquema del cuerpo humano en movimiento;
- El dibujo de los animales en posición horizontal y vertical;
- La influencia de los fondos de color en la composición plástica;
- Las combinaciones de colores.

B. METODOLOGÍA

La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección.

Enrique Tierno Galván

Una vez aclarados los objetivos que persigue el docente en nuestro contexto de AICLE y el conjunto de contenidos que planifica trabajar en sus clases para alcanzar aquéllos, esta sección versará sobre la forma en que tanto objetivos como contenidos se llevan a la práctica del aula, es decir, cómo se ejecutan según qué parámetros metodológicos para permitir, como reza la reflexión que encabeza esta categoría, que el pensamiento de los alumnos vaya tomando la buena dirección.

Con respecto a la metodología de las clases de nuestro contexto, en esta sección trataremos aspectos muy concretos tales como el uso de la L1 en el aula y el empleo de rutinas, y temas generales como la presencia o ausencia de distintos enfoques y métodos, y la relación entre ellos.

Acerca del uso de la lengua meta cabe decir que las clases observadas se desarrollan en todo momento en inglés con alguna palabra esporádica en español, desde las rutinas iniciales hasta el momento en que los niños recogen sus cosas para pasar a la siguiente clase. Los maestros producen y los alumnos entienden expresiones de *classroom English* de este tipo y nivel de dificultad, emitidos con naturalidad y velocidad normal:

Put your books under your desk cause you won't need them for the time being (MCR-CAM).

The grandmother's in the background, right, but who's in the foreground? (MCR-CAM).

If you have a checkmark in your notebooks you may put your things away and line up (MCR-CAM).

You get three stars if you write an activity that you do at that time of the day (MCR-BC).

I'll see who's got the most beautiful table... It's definitely not my table! (MCR-BC).

Isabel, you know where the rubber is, don't you, can you go and get it please? (MCR-BC).

Además, los niños producen inglés espontáneamente durante el desarrollo normal de la clase. Por ejemplo, en la clase de MCR-BC expresan en inglés con frecuencia frases tales como *"Teacher, Carmen is writing on the table!"* o *"I can't see!"*. Y en una de las sesiones del grupo de MCR-CAM, viendo la imagen real de una mujer sentada en un banco que parece, por un efecto del ángulo de la foto, tener cuatro piernas, un niño dijo a toda la clase: *"She has four legs!"*, lo cual causó risas distendidas entre sus compañeros y el maestro, que retomó el comentario con naturalidad y explicó el porqué de la confusión.

Siguiendo con este grupo, hemos podido observar que cuando los alumnos hablan en español, la reacción de MCR-CAM suele ser de este tipo: *"Caracoles? Sorry, I can't understand"*, a lo que el alumno responde dando el equivalente de "caracoles" en inglés sin mediación de petición alguna.

En otras ocasiones, si el alumno solicita la traducción de alguna palabra que no conoce en inglés –y por su nivel de competencia no debe conocer–, el maestro se la da sin mayor problema. Pero hemos visto que, cuando lo que pretenden los niños realmente es que el maestro les diga una palabra o frase que ellos también podrían expresar aún con cierto esfuerzo, MCR-CAM suele invitar a los niños a construirla con su cooperación.

MCR-BC, por su parte, reacciona de forma similar, como por ejemplo aquí:

- *Alumno: Será sticker pero no star!*
- *MCR-BC: What? I don't speak Spanish.*

Sus alumnos parecen tomarse estos comentarios literalmente, porque ante ellos lo que hacen es bien callarse, bien intentar traducirlos al inglés, o incluso buscar ayuda para traducirlos entre los compañeros: desde luego saben que la lengua materna de la maestra es el inglés y probablemente no conocen del todo cuáles son sus conocimientos de castellano, precisamente porque MCR-BC pone empeño en no usarlo.

En realidad, ambos maestros confirman con la investigadora haber tenido siempre una posición firme en relación con el uso del español por su parte y por parte de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Pues bien, según hemos constatado en numerosas reacciones como éstas y similares, podríamos decir que una actitud consistente en este sentido termina por acostumbrar a los

alumnos a hacer un uso cada vez más imprescindible y reducido de la lengua materna.

La postura que mantiene el resto de maestros encuestados hacia el uso de la lengua materna en sus clases de L2 es heterogénea y en cierta medida discordante con respecto a lo dicho sobre MCR-CAM y MCR-BC. Sólo el 54,7% de los maestros pertenecientes al programa de la Consejería de Educación declaran hablar únicamente inglés en sus clases. Debemos decir también, no obstante, que este porcentaje es considerablemente más alto en lo que concierne a los maestros del convenio MEC/BC, ascendiendo hasta el 83,3%.

En cuanto a aquellos que reconocen emplear el español, al ser preguntados por las situaciones en que lo hacen, respondieron las siguientes, colocadas de mayor a menor frecuencia:

- Para mantener el orden en la clase;
- Para dar instrucciones antes de un juego o similar;
- Para leer textos;
- Para presentar vocabulario;
- Para presentar estructuras gramaticales;
- Para especificar asuntos de tutoría, circulares, excursiones, etc.
- En situaciones cotidianas en el entorno escolar.

Además, tres maestros dan las explicaciones que se pueden ver a continuación, difícilmente agrupables o clasificables entre las anteriores, pero cuyo rasgo común es que ponen de manifiesto una excepcionalidad en el uso de la lengua:

■ *Cuando hay un conflicto grave o de importancia y necesito que todos entiendan bien lo que ocurre.*

■ *Puntualmente, para hacer aclaraciones breves cuando veo que no captan algo o que se han perdido.*

■ *Rara vez (una al día) para completar información muy importante.*

Seguidamente describiremos los principales rasgos metodológicos de una sesión típica en el contexto de enseñanza bilingüe de nuestro estudio. Comenzaremos, como viene siendo habitual, por las sesiones registradas en observaciones y grabaciones, pasando después a consignar las opiniones de los maestros encuestados.

En primer lugar, a partir de nuestra permanencia en el campo de estudio podemos fácilmente concluir que las rutinas, siempre en inglés, constituyen una parte importante del trabajo diario, especialmente durante las sesiones de L2, que describiremos aquí por ser las más representativas del trabajo con rutinas.

En las clases de MCR-CAM, las rutinas con las que da comienzo la clase de inglés y que duran alrededor de 15-20 minutos, consisten en que el profesor haga una serie de preguntas más o menos generales, abiertas y cerradas, primero dirigiéndose al gran grupo y después individualmente a niños que se prestan voluntarios y a otros que él elige (en total responden unos tres alumnos por pregunta o incluso más). En particular, las rutinas observadas son:

- El profesor pregunta *"How are you today?"* y *"How are you feeling today?"*, a lo que los niños responden en inglés con expresiones como:

(1) *I'm happy 'cause today my friend is coming to my house.*

(2) *I'm happy 'cause yesterday I see a movie.*

El profesor, aquí y más adelante a lo largo de la lección, en la mayoría de los casos provoca la autocorrección en lugar de proporcionar la opción correcta él mismo. En los ejemplos anteriores, (1) cambia *"to my house"* por *"home"* al repetir *"Oh, your friend is coming home today"* y (2) corrige la ausencia de tiempo pasado preguntando *"See? But it was yesterday!"*

- Los niños dicen la fecha del día de hoy, del día anterior y del siguiente.
- El profesor pregunta *"What's the weather like today? How does it feel?"*. Al responder, los niños demuestran que conocen matices relacionados con el tiempo de este tipo: *"It's not cloudy, it's overcast"*.
- Se lee el menú y se comenta, primero por parte del profesor y luego de los alumnos. Los comentarios versan sobre los gustos de cada uno:

Today I don't like anything but the potato chips and the apples (MCR-CAM).

- Se lee también el horario del día y se comenta lo que cada uno prefiere de éste. Por ejemplo, una alumna dice: *"My favourite class today is Science 'cause we learn a lot of things of the animals"*.
- El profesor pregunta: *"What did you do last weekend?"* y *"What are you going to do after school today?"*, primero respondiendo él mismo con sus propias experiencias reales.

- Para terminar, y dar así comienzo al trabajo del día, con la ayuda de una retahíla son seleccionados cuatro niños para repartir libros y materiales de entre los voluntarios que levantan la mano.

El contexto en el que se desarrollan estos intercambios es absolutamente significativo. Al ser preguntados, a veces los alumnos repiten las frases del profesor, aunque es patente que resultan ciertas para ellos, pues suelen estar mínimamente adaptadas. No obstante, en muchos los casos, los niños producen expresiones novedosas a partir de la estructura básica que proporciona el profesor con sus ejemplos.

En semejante contexto comunicativo con niños tan pequeños, sorprende la ausencia ya comentada de la lengua materna, si bien es cierto que para ayudar a la comprensión MCR-CAM emplea bastantes gestos espontáneos, así como canciones y *chants* (por ejemplo con las frases “*yesterday was*” and “*tomorrow will be*” para decir las fechas del día anterior y el siguiente).

El ambiente observado es distendido: los niños celebran y aplauden las buenas intervenciones de sus compañeros e interactúan con el profesor y entre sí de forma natural. Por ejemplo, cuando el profesor explica que vio una película, muchos niños espontáneamente preguntan “*What movie?*”, e incluso una niña comenta “*My uncle saw that movie*”.

El inicio de la clase para MCR-BC es el que sigue: los niños se sientan en el suelo formando un pequeño círculo alrededor de la profesora y de una pequeña pizarra blanca portátil. Allí transcurren las primeras rutinas de la sesión, que duran unos 7 minutos y son:

- Para conseguir silencio y atención, la profesora comienza con la canción de *Total Physical Response*:

Hands on heads,
Hands on shoulders,
Fold your arms,
Let's go!

- Después suele hacer una serie de preguntas como: “*Where do you live?*” o “*Do you have a pet?*”, que canta en forma de pequeños *chant*, en los que, como explicaremos a continuación, le acompañan los alumnos.

- La actividad que marca el fin de las rutinas y el comienzo de las actividades diarias es que la profesora escriba en la pizarrilla y lea en alto el objetivo de la clase de ese día. Por ejemplo: *“our objective today is to tell the time”*. Los alumnos lo leen con ella.

A continuación MCR-BC procede a realizar una actividad en gran grupo, aprovechando que todos los niños están sentados juntos, se encuentran bastante descansados para prestar atención, y se puede mantener contacto visual con todos ellos (después veremos cómo para otras actividades se sientan en pequeños grupos de cuatro alumnos). En el caso de las sesiones grabadas, las actividades en gran grupo fueron fundamentalmente dos: (1) cuentacuentos con pequeños muñecos, con tarjetas o con un libro grande que todos los niños podían ver fácilmente, a veces ya conocido, y (2) repaso de estructuras y léxico de sesiones anteriores.

Por detrás de la pizarra blanca la profesora apoya un panel con los nombres de todos los niños, en el que coloca estrellas o pegatinas cuando aquéllos hacen las cosas bien. Por “hacer cosas bien” nos referimos a que respondan con corrección pero también a que, pongamos, se sientan adecuadamente. En realidad, la profesora está muy pendiente del comportamiento de los niños: de si prestan o no atención, de si hablan en español o en inglés:

No, you won't get a sticker cause you're speaking too much Spanish (MCR-BC).

Who was practising their English? I heard Javier was practising his English. That's very good, Javier (MCR-BC).

Como contrapartida, si el comportamiento de un niño no es el esperado, MCR-BC le penaliza a quedarse un tiempo con ella durante el recreo, cosa que apunta en la pizarrilla (y más tarde durante la sesión, en la pizarra grande). También es cierto que si el mal comportamiento mejora, esos minutos se van reduciendo.

Mediante estos métodos, se mantiene muy cuidadosamente el control de la clase. No obstante, la tensión que genera esta especial atención a la disciplina y el orden es compensada por la profesora mediante la administración de *appraisal* o valoración positiva continua: los ejemplos de buen trabajo y

buen comportamiento se ven premiados al menos con unas palabras a la mínima oportunidad.

Tres aspectos caracterizan a simple vista la dinámica de las sesiones: la abundancia de (1) repeticiones corales, (2) canciones y *chants* y (3) gestos. En primer lugar, buena parte de la producción de los niños se basa en la repetición en gran grupo de las preguntas y expresiones que la profesora les dirige antes de que alguno de ellos responda. Y normalmente no esperan una indicación de la profesora para hacerlo, lo cual es prueba de que se comportan así normalmente.

Además, para hacerse comprender la profesora se apoya en una gesticulación exagerada e intercala continuamente pequeñas canciones acompañadas de gestos y movimientos. Un ejemplo de esto último es que, en un momento dado del transcurso de la clase, uno de los niños señala que la profesora está sosteniendo el libro al revés, y ésta lo gira al mismo tiempo que hace un círculo con su mano y canta la expresión “*upside down*” en forma de *chant*. Los niños se unen al gesto y a la canción como si lo hicieran de forma habitual.

El éxito de esta combinación de repeticiones, gestos y música tiene sin duda que ver con la memorización. Por ello conviene aquí recordar que la memoria es, junto con la inteligencia, la actitud, la edad, la personalidad y la motivación, un factor que condiciona de forma importante el aprendizaje de la L2 pero que a menudo es excluido de la lista anterior (Jiménez, 1998). Sin embargo,

...es evidente que memorizar está estrechamente unido a proceso de comprender y al proceso de aprender. Este hecho se demuestra en la adquisición de la lengua materna al igual que en el aprendizaje de un idioma extranjero donde comprendemos y transmitimos mensajes gracias a nuestra capacidad para reconocer y comprender los fonemas, palabras y estructuras registradas con anterioridad (Jiménez, 1998: 799).

En último lugar, volviendo al papel de las rutinas en el aula, el resto de maestros confirma su importancia como parte integrante de su metodología diaria puesto que, al ser preguntados por las rutinas que habitualmente desarrollan en inglés, la mayoría de ellos –el 58,62%– señaló hacer todas las que se les proponían, manifestando usar la siguiente combinación:

- Dar el saludo de bienvenida;

- Hablar sobre la fecha y/o el tiempo atmosférico;
- Elegir el encargado de la semana o similar;
- Repasar el vocabulario;
- Recoger los materiales;
- Dar instrucciones para llevar a cabo actividades;
- Despedirse al terminar la clase.

Además, en el apartado de “otros” se mencionaron éstas:

- Trabajo con estructuras gramaticales (1 caso);
- Explicaciones (2 casos);
- *Phonic cards* (1 caso);
- Repasar sesiones anteriores (1 caso);
- *Role plays* (1 caso).

En el análisis de la categoría siguiente tendremos oportunidad de describir en detalle las tareas, actividades y dinámicas empleadas tanto en el área de Inglés como en las asignaturas de contenido –Conocimiento del Medio y Educación Artística. No obstante, acerca de la metodología de Conocimiento del Medio cabe decir en este momento que los colegios pertenecientes al convenio MEC/BC presentan una particularidad: es habitual que en esta área se combinen el español y el inglés. De hecho, la mayoría de colegios participantes en este convenio suelen dedicar al Conocimiento del Medio 3 horas en inglés y 2 en español (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 35).

Teniendo en cuenta que el primer año del ciclo se basa en la presentación de nuevos contenidos y el segundo en su revisión y consolidación, para impartir los contenidos de Conocimiento del Medio los colegios de este convenio pueden optar entre tres posibilidades principales:

Ejemplo 1: Dividir el número de temas en dos grupos: inglés y español, para luego intercambiarlos en el siguiente año. Por ejemplo, los alumnos aprenden sobre el agua en el primer año en inglés y al siguiente en español.

Ejemplo 2: Enseñar el mismo tema en los dos idiomas al mismo tiempo. [...] Por ejemplo, los niños aprenden la clasificación de los animales en español y luego desarrollan un proyecto en inglés sobre uno de los animales como por ejemplo el tiburón.

Ejemplo 3: Variar la cantidad de tiempo que se dedica a cada tema. Si un tema ya se ha cubierto extensamente en el primer año de un ciclo, puede revisarse como un mini-tema en el segundo año (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 36).

Esto queda confirmado y resumido por las palabras de nuestro informante clave del *British Council*:

According to the curriculum you won't find this being done in English or that being done in Spanish. Rather the contents are covered again and again across the years every time with a different a focus and using one of the two languages. It's the knowledge and the skills being developed, using the language as a tool (ICBC).

En nuestro contexto, los alumnos del colegio de referencia del *British Council* reciben, como ya dijimos en el apartado 2.c del Capítulo III, cuatro horas de Conocimiento del Medio –dos en español y dos en inglés– a cargo de dos profesoras distintas.

Pasando a los enfoques, métodos y técnicas presentes en nuestro contexto, podemos decir en primer lugar lo siguiente: no encontramos ningún principio metodológico relacionado con los enfoques y métodos Gramática-Traducción, *Silent way*, *Community Language Learning*, Aprendizaje por Proyectos y *Dogme Teaching*.

Con respecto al método Gramática-Traducción, su ausencia era de esperar puesto que (1) sus principios se basan en la lectura de textos literarios para una posterior traducción; (2) implica la memorización de las reglas gramaticales que rigen la lengua meta para poder aplicarlas a la traducción directa; (3) las únicas destrezas que se trabajan son la lectura y la escritura; y (4) no tiene en cuenta los aspectos afectivos, tan importantes con jóvenes aprendices.

Lógicamente, con *Silent Way* y con *Community Language Learning* tampoco hemos encontrado paralelismos porque uno de sus principios fundamentales es la búsqueda de la independencia y responsabilización del estudiante en su propio aprendizaje hasta el punto de concederle libertad a la hora de seguir las pautas marcadas por el profesor o marcarlas él mismo, lo cual requiere una madurez impropia de los alumnos de nuestro contexto.

Además, respecto al primer método hay que decir que en nuestro contexto el silencio no es una opción: el 89,83% de los maestros informantes están en desacuerdo o completamente en desacuerdo con que sus alumnos no produzcan inglés en sus clases. Respecto al segundo método, no encaja aquí porque el trabajo se asienta casi exclusivamente sobre material producido por

los propios alumnos con la ayuda del profesor, y nuestros maestros siguen un programa que dicta los contenidos a cubrir.

En cuanto al método de Aprendizaje por Proyectos, igualmente requiere una autonomía en la producción final que demanda una madurez psicológica aún no alcanzada por nuestros alumnos. Asimismo, exige gran cantidad de trabajo individual y grupal por parte del alumno en ausencia del profesor. De manera similar, *Dogme Teaching* implica la ausencia de materiales publicados, lo cual, como tendremos oportunidad de ver más adelante, no es nuestro caso.

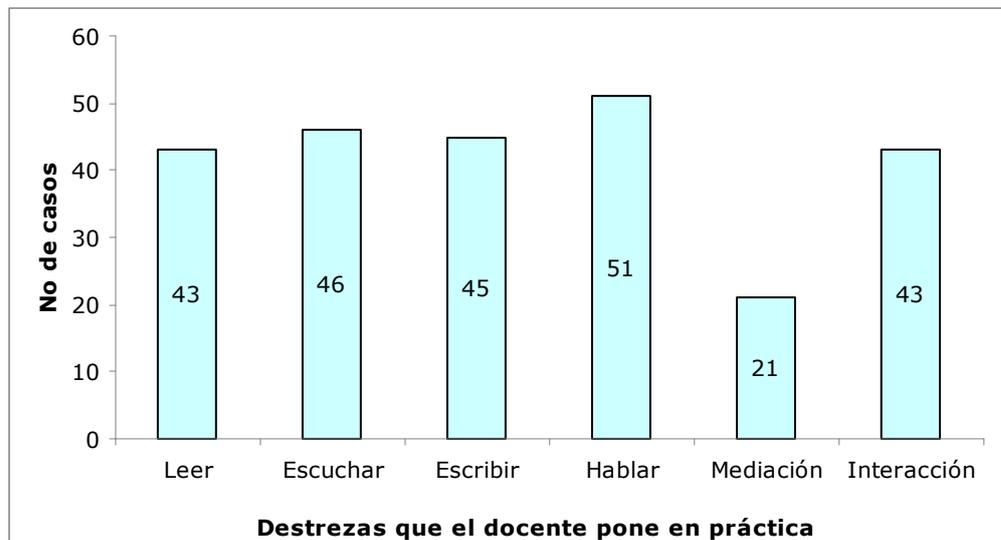
En síntesis, todos los métodos de enseñanza ausentes en nuestro contexto, aunque muy dispares entre sí, tienen en común una tendencia a basarse en el lenguaje escrito o/y en la adquisición de conceptos gramaticales, o parecen demandar un nivel de madurez más alto. En efecto, puesto que en su origen fueron diseñados para la enseñanza de alumnos más mayores, creemos que son muy difícilmente apropiados para edades tempranas.

Existe un segundo grupo de métodos que podríamos clasificar como intermedio; es decir, aunque sería imposible aplicarlos en su totalidad al nivel del que se ocupa este estudio, presentan pautas de actuación de utilidad para el trabajo con estas edades, pautas que ciertamente nosotros hemos registrado en nuestros datos. Dentro de este grupo están el Método Oral, el Método Directo, el Método Audiolingual, *Suggestopedia* y el *Natural Approach*.

Con el Método Oral, son las destrezas orales las que se presentan primero, y las que reciben especial atención. Igualmente, en el Método Directo la lengua escrita tiene una importancia secundaria y lo primordial es que el alumno aprenda a pensar y a expresarse oralmente en la nueva lengua. Pues entre nuestros datos encontramos que la dinámica las sesiones se caracteriza por poner énfasis en la comunicación oral. Por ejemplo, los docentes encuestados dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en un 88,13% de los casos con la afirmación “*en mis clases se hace trabajo oral al menos en un 80%*”.

Curiosamente, en la gráfica 4.4 vemos cómo estos mismos maestros en realidad dicen emplear las destrezas de lectura y escritura también con frecuencia, si bien es cierto que un poco menos que las destrezas orales:

Gráfica 4.4: destrezas puestas en práctica por los profesores que afirman que en sus clases hacen trabajo oral al menos un 80% del tiempo.



Fuente: elaboración propia.

Volviendo al Método Directo, en él los profesores centran sus contenidos en aspectos familiares y cercanos para el alumno (pues la programación de este método está basada en situaciones reales o temas), y contestan a las preguntas del alumno por demostración, mediante el uso de dibujos en la pizarra, gestos, ejemplos, etc. evitando la traducción. Pues bien, tanto los maestros de los centros de referencia como los que volcaron sus opiniones en el cuestionario opinan que con frecuencia elaboran su programación teniendo en mente situaciones reales.

Entre las características del Método Audiolingual encontramos cuatro principios metodológicos relevantes en nuestro contexto:

- Los que estudian bajo esta metodología tienen que ser capaces de usar el idioma comunicativamente y deberían aprenderlo automáticamente mediante la repetición.
- En este método se enfatiza el lenguaje cotidiano, cuyo nivel de dificultad se gradúa de elemental a más avanzado.
- De nuevo, las destrezas orales son predominantes; es decir, primero aparecen la escucha y el habla –en este orden– y luego, la lectura y la escritura. La pronunciación se enfatiza desde el principio.
- El profesor dirige y controla el idioma de sus estudiantes, proporcionando los modelos correctos de lengua o aportando grabaciones para ser imitadas por los alumnos.

En *Suggestopedia*, (1) se busca conseguir que los estudiantes se relajen y se sientan seguros para que el aprendizaje de la lengua tenga lugar de una manera natural; (2) el vocabulario tiene mucha importancia y se pone énfasis en el uso del idioma, no en la forma; y (3) una vez más, se incide en la comunicación oral y también en la escritura imaginativa.

Finalmente, como decíamos, en este grupo intermedio encontramos el *Natural Approach*, el primero que tuvo en cuenta en su diseño la edad del aprendiz. Bajo este enfoque, la L2 debe adquirirse de forma parecida a la L1 y su Hipótesis del Filtro Afectivo da mucha importancia a los factores afectivos intervinientes: si el filtro es alto -porque los alumnos sienten miedo- entonces la adquisición se reducirá; si el filtro es bajo y los alumnos se motivan -tienen confianza en sí mismos y experimentan poca inquietud-, entonces las posibilidades de adquisición óptima son mayores.

Si bien con los métodos anteriores establecemos numerosas referencias, donde encontramos mayores paralelismos con el contexto de nuestro estudio, tal y como habíamos previsto, es en las siguientes metodologías derivadas del Enfoque Comunicativo: *Total Physical Response* y el Aprendizaje Basado en Tareas. También observamos una presencia cada vez más intensa en las aulas de *Computer Assisted Language Learning* o CALL.

En concreto, aparte de los maestros de referencia, que dicen emplear las tres, los docentes preguntados sobre estas estrategias metodológicas manifiestan lo siguiente: nada menos que el 86,44% usa *Total Physical Response*, el 61,01% utiliza Aprendizaje Basado en Tareas, y más de un tercio, el 33,89%, dice emplear CALL.

Como decimos, hemos constatado que el Aprendizaje Basado en Tareas o ABT tiene una fuerte presencia en la actuación de los profesores y aunque prácticamente todos sus principios se podrían ajustar a nuestro caso, destacan fundamentalmente:

- Esta metodología es un enfoque global que concibe el aprendizaje como un proceso de aprender haciendo, lo cual se puede aplicar fácilmente a AICLE. Como afirma Nunan (2002: 11),

...task-based learning is the only way to go for younger learners because it's entirely natural to get somebody learning something by doing rather than memorising sentence patterns or whatever. I guess you can have a bit of both but the idea of getting learners immersed in the language and learning the language by actively using it is the way to go.

- En ABT la tarea supone la base y el punto de partida de la organización, de forma que el lenguaje se entiende como un instrumento necesario para desarrollar las tareas. Se podría estimar que algo muy similar ocurre en nuestras clases de L2, donde las tareas y actividades que se plantean, dirigidas a interiorizar la nueva lengua, tienen también un objetivo no lingüístico, pero sobre todo en las asignaturas de contenido:

Aunque CLIL es el aprendizaje integrado de contenido y lengua, realmente el aprendizaje de la L2 es más natural porque el objetivo aparente de las clases no es aprender la lengua sino otra cosa (ICEA).

- Otro principio de ABT tiene que ver con la necesidad de que los contenidos se relacionen con el entorno más próximo al estudiante, que le resulten familiares, para ir progresivamente abriendo su mundo a nuevos conocimientos: el aprendizaje de la lengua se organiza alrededor de las experiencias de los alumnos, lo que saben y comprenden, lo que tiene significado para ellos. Y en el contexto de este estudio también: todos y cada uno de los contenidos conceptuales presentados en la categoría anterior se corresponden con temas relevantes y cercanos para los niños.

En lo que respecta a Total Physical Response, vemos que:

- Basa la enseñanza en la manera de adquirir la lengua materna, tal y como hacen nuestros maestros al utilizar la lengua meta como herramienta de transmisión de conocimientos no lingüísticos en un contexto comunicativo, significativo y real.
- Resalta la importancia de la respuesta física al transmitir significados mediante la mímica y los movimientos de cuerpo, evitando la L1. Basta un rápido vistazo a las páginas anteriores para darse cuenta de que es precisamente mediante el lenguaje corporal como los maestros observados se hacen entender sin traducir al español.

- Presenta al profesor en el papel de director y al alumno en el de imitador, aunque estos papeles se intercambian a lo largo del proceso. Así, se da interacción profesor-alumnos, alumnos-profesor y alumnos-alumnos. Por otro lado, como reflejaremos en la categoría siguiente, los patrones de interacción que vemos en nuestros datos son de este tipo, lo cual propicia el desempeño de perfiles distintos por parte del profesor.
- Como el resto de métodos humanísticos⁴, pretende hacer el proceso de aprendizaje agradable, reduciendo la tensión y promoviendo la sensación de éxito en una atmósfera distendida. Y entre nuestros registros consta que los niños de las clases observadas no se sienten presionados sino cómodos, son invitados a participar y reciben refuerzo positivo con frecuencia.

Además, la mayoría de profesores informantes de esta investigación estima prioritario prestar atención a la afectividad del alumno: preguntados por su grado de acuerdo con la afirmación “*lo más importante es que mis alumnos se sientan cómodos con el inglés*”, el 91,5% de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con ella. E interesantemente, este 91,5% coincide en considerar el objetivo “*desarrollar el interés de mis alumnos por el inglés*” como el más importante, dato ya discutido en la categoría anterior.

Nos gustaría terminar añadiendo que la incidencia de la metodología CALL será considerada más adelante, en la categoría referente a recursos y materiales. Esto es así porque, tal vez por basarse en un tipo de material muy específico, o quizás por encontrarse aún en fases incipientes, la descripción de su naturaleza y procedimientos se vincula, quizás desafortunadamente, con más frecuencia al desarrollo de materiales que a la metodología:

The design and use of CALL can be more like classroom materials than like classroom teaching, but the pedagogy associated with teaching materials is somewhat less sophisticated than one would like as a basis for CALL. Moreover, CALL activities can and probably should be different from books and other traditional materials, and therefore pedagogy should be conceived differently too (Chapelle, 2005: 746).

⁴ En este capítulo hemos mencionado ya la importancia de la afectividad en *Suggestopedia* y *Natural Approach*.

En cualquier caso, conviene recordar que la presencia de CALL en las aulas no debe limitarse a la existencia de cierto material tecnológico del que hacer un uso relativo en momentos puntuales. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación reclaman un espacio propio en el debate metodológico del siglo XXI porque

...por una parte estas tecnologías proporcionan nuevas vías de comunicación en el ámbito escolar y potencian algunas ya existentes. Por otra parte, una escuela incardinada en la sociedad debe contemplarlas como uno de los factores de transformación de la estructura social (Sevillano, 1998: 42).

C. ACTIVIDADES

Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades.

Michel de Montaigne

El juego, decíamos en el Capítulo II, es necesario para el adecuado desarrollo intelectual, social y moral del niño. Ayuda a la creatividad y la imaginación, mejora la capacidad de imitación y atención, las habilidades físicas y verbales, facilita las relaciones sociales, es divertido y motivador. En la clase, permite el empleo del lenguaje en un contexto real y comunicativo. En realidad, el juego es la actividad principal del niño fuera de la misma y por ello, debería serlo también dentro de ella.

Las técnicas y actividades de enseñanza, las dinámicas en las que los alumnos se ven involucrados para, de forma natural, adquirir competencia en la L2 y en los contenidos no lingüísticos, tendrán que estar entonces relacionadas de forma intrínseca con lo lúdico y prácticamente es innecesario decir que su correcta elección es pieza clave para el éxito del aprendizaje.

Dicha elección de actividades será, en primer lugar, cuidadosa pero variada:

Children learn best through play, games, make-believe, storytelling and songs. Both the context and the content of the activities need to be varied, holding the children's interest and giving them the opportunity to participate at their own level (Ashworth y Wakefield, 1994: 34).

Después, habrá que tener en cuenta una diversidad de factores más allá de los puramente lingüísticos, especialmente en un contexto de AICLE. Como opinan Brewster y sus colegas (2002: 235),

...when selecting an activity we need to know more than what language learning it will encourage. We must also be aware of what general behaviour it is likely to encourage. This will help us judge if the activity or sequence of activities is a good choice for a particular lesson or a group of students.

Estos autores proponen prestar atención a la siguiente lista de criterios de selección: (1) el tipo de actividad (de resolución de problemas, de cuentacuentos, juegos de adivinar, pasatiempos de palabras, y un largo etcétera); (2) la clase de interacción que promueve entre los miembros de la clase; (3) las destrezas lingüísticas que pone en práctica; (4) la reacción que

provoca en los alumnos (si los calma o los excita, por ejemplo); (5) el grado de dificultad que exige; (6) el nivel de responsabilidad que demanda del alumno; (7) la distribución requerida del mobiliario de la clase; y por último, (8) los materiales que se necesitan para su realización, a ser posible variados.

Está también el orden en que aparecen y las destrezas que se practican con ellas y en qué orden. En general, la secuencia de destrezas debería seguir los patrones con que se aprende la primera lengua: escuchar y hablar primero, leer y escribir después (Madrid y McLaren, 1995).

Por añadidura, en AICLE debemos tener en cuenta que la actividad escogida para cubrir objetivos del área de contenido puede no trabajar la lengua de forma adecuada, tal y como explica una de nuestros informantes clave:

También hay aspectos de la lengua que con CLIL no se trabajan seguro: las funciones ideacional y textual de Halliday, la expresión de contenido, sí se trabajan, pero no tanto la función interpersonal, la de relacionarse. En realidad depende de que las tareas que se hagan en el aula sirvan para expresar la opinión personal, para desarrollar funciones pragmáticas... Si no, el lenguaje que aprenderán será sólo expositivo. Por ejemplo tareas y actividades que ayudan a esto son los role plays, el trabajo en grupo... en los que dar órdenes, relacionarse... (ICEA).

En el análisis de la categoría que nos ocupa, abordaremos precisamente estos temas en relación con las clases de nuestro contexto: de qué se compone la programación de las sesiones, el orden de sucesión de tareas y actividades, su tipología y naturaleza, las exigencias que imponen sobre el profesor y los alumnos.

En primer lugar debemos decir que la elección de actividades viene condicionada en cierta medida por la distribución del espacio:

Tables arranged in groups if you are doing group work; a horseshoe allows a space in the middle for physical activities; leaving a space at the front of the class is useful for storytelling sessions where the children can sit around the teacher and listen, etc. (Brewster y otros, 2002: 236).

Es por esto que adelantaremos cierta información acerca de los espacios, que será de todos modos explicada en más detalle en la categoría siguiente.

En las aulas de nuestro estudio, los niños están colocados así:

- En el aula de MCR-CAM, se sientan de dos en dos niños en dos bloques de columnas mirando hacia el profesor. Esto dificulta el trabajo en

grupos pero favorece el de parejas y la interacción del profesor con el grupo porque se mantiene fácilmente contacto visual con todos los niños.

- En cambio las clases de MCR-BC se desarrollan en un entorno en el que las mesas están de cuatro en cuatro, lo cual tiene obvias ventajas para el trabajo en pequeño grupo. Además, para el cuentacuentos y las asambleas disponen, como ya dijimos al hablar de las rutinas, de un espacio al fondo del aula.
- El resto de profesores declara mayoritariamente:
 - 1) encontrarse cómodos con la distribución de su clase: el 77,4% de los profesores del programa de la Consejería y el 83,3% los del convenio MEC/BC dicen que les permite agrupar a los alumnos de diferentes maneras, favorece el uso del idioma, etc.
 - 2) no trabajar por rincones: sólo lo hace el 7,5% de los profesores de la Consejería y el 16,7% de los profesores MEC/BC.

Así, en los grupos observados, las sesiones de L2 transcurren típicamente de esta forma: en las clases de MCR-CAM, después de los 15-20 minutos de rutinas ya explicados en el punto 3.b de este capítulo, se combinan principalmente las explicaciones sobre vocabulario y estructuras e instrucciones para la realización de actividades en gran grupo con el trabajo en parejas o individual pero en cooperación (puesto que al estar sentados de dos en dos, los niños suelen trabajar juntos o al menos ayudarse).

Dos aspectos caracterizan las actividades y dinámicas de este maestro: primero, colabora estrechamente con un auxiliar de conversación, un irlandés especialmente intuitivo para la docencia que suele estar al cargo de algunas actividades en gran grupo, y desde luego casi siempre colabora en asistir al profesor cuando los niños están trabajando en parejas o individualmente. En segundo lugar, hace un uso intensivo de los medios tecnológicos, en especial de la pizarra digital interactiva: aunque se realicen individualmente en libros y/o cuadernos, las actividades se presentan y corrigen a menudo en ella.

Con MCR-BC la clase comienza, ya hemos visto, con unos minutos de rutinas en los que se repasa lenguaje y se presentan las tareas del día. Durante el resto de la sesión, los alumnos realizan una serie de actividades individuales o en pequeños grupos, sentados en sus mesas de a cuatro y cooperando unos

con otros. Al principio de cada una es frecuente que MCR-BC les cuente no sólo lo que se espera de ellos, sino también sus criterios de evaluación, o como ella misma dice a los alumnos, sus *assessment criteria*. Y los explica en términos asequibles para los alumnos: por ejemplo, los niños reciben una o más estrellas por sus respuestas según den la respuesta correcta pero sencilla o la completen con algo más que se les pide.

En Conocimiento del Medio, la clase más representativa que hemos visto de MCR-CAM es así: el trabajo rutinario del aula comienza con actividades de calentamiento con el gran grupo para repasar contenidos del día anterior y presentar los siguientes a tratar. Posteriormente se trabaja sobre el libro de forma dirigida por el profesor para así adquirir los contenidos presentados. Estas actividades se completan en casa si el tiempo de clase ha sido insuficiente para terminarlas. Y finalmente, se realiza una actividad de despedida utilizando expresiones básicas, canciones o juegos que además sirvan para repasar lo aprendido.

En cuanto al tratamiento del idioma en estas clases, se imparten íntegramente en inglés, y en ellas se trabaja primordialmente la comprensión y la expresión oral, ésta mediante la participación en clase ante preguntas del profesor o situaciones planteadas en el libro. El trabajo con las destrezas escritas se basa en las actividades del libro y las fichas adicionales, y está siempre en relación con los contenidos del área.

Al respecto de las actividades planteadas en el área de Educación Artística, debemos decir en primer lugar que, desafortunadamente, la opinión que un buen número de maestros informantes tienen sobre ella es que se trata de un área curricular *menor*, de poca importancia. Este sentir se recoge también en el capítulo sobre su tratamiento del Currículo Integrado Hispano-británico que venimos manejando:

Esta asignatura a menudo se considera aparte porque se entiende como menos importante que otras áreas curriculares, o simplemente como un tiempo en el que se puede ir terminando actividades que se han dejado sin hacer de otras partes del currículum (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 70).

No obstante, otros maestros preguntados responden que, efectivamente, la Educación Artística puede considerarse al margen de otras áreas, pero no por su irrelevancia, sino porque en ella la comunicación tiene lugar de forma visual, lo cual es muy ventajoso para la expresión en una L2: gracias al lenguaje visual

el profesor puede evitar la lengua materna y hacer un uso significativo y comunicativo de la lengua meta.

A este respecto, hemos encontrado aspectos específicos de la metodología de Educación Artística en AICLE referentes a las actividades en los que merece la pena detenerse aquí. En particular hacemos referencia a cómo se puede, mediante el trabajo en esta área, favorecer el uso de la L2 y desarrollar las destrezas del lenguaje:

La capacidad de escuchar y de hablar, por ejemplo, se desarrolla a través de actividades tales como:

- *practicar con lenguaje funcional, por ejemplo, pidiendo materiales;*
- *discutir los pasos a seguir para realizar una tarea;*
- *evaluar los mejores materiales a utilizar y las técnicas a emplear;*
- *describir un cuadro y dar una respuesta personal ante él;*
- *comparar distintas obras de arte;*
- *hacer juicios sobre el trabajo del propio alumno, de un amigo, o de un artista;*
- *evaluar el propio diseño o el de otros niños;*
- *hacer comentarios personales sobre la obra del propio alumno o la vida/obra de un artista (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 71ff.).*

Por su parte, la lectura y la escritura pueden desarrollarse a través de actividades tales como:

- *seguir instrucciones para completar una tarea;*
- *buscar información sobre un artista o su obra a partir de textos informativos o de Internet;*
- *escribir biografías cortas de artistas famosos;*
- *dar una opinión sobre un cuadro, una escultura, etc. por escrito;*
- *ordenar las actividades a partir de información pictórica o escrita después de realizar la tarea;*
- *hacer afirmaciones personales sobre el trabajo del alumno, el de un amigo o el de un artista (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 71ff.).*

Como ejemplo de las actividades de Educación Artística observadas presentaremos aquí la planificación de tres sesiones en el colegio de referencia del convenio MEC/BC:

Figura 4.1: ejemplo de programación en Educación Artística.

Making a self-portraitLesson plan of sessions 1 and 2: investigating and making

Objectives: children should learn (1) to investigate the possibilities of a range of materials and processes, including drawing, and (2) to try tools and techniques to apply these to materials and processes.

Points to note: explain that the purpose is to learn and investigate about different drawing media, not to produce a finished drawing.

Materials: crayons, DIN A-4 sheets, cut-outs, pieces of clothing, wool, scissors and glue, mirrors.

Activities:

- (1) Ask the children to investigate a range of drawing media and materials and the marks they can make (texture of hair, patterns of clothing, etc.).
- (2) Give the children mirrors. Ask them to look at themselves and think about the size and shape of their faces.
- (3) Ask the children to draw a life-size portrait of their head and shoulders.

Lesson plan of session 3: evaluating and developing work

Objectives: children should learn (1) to review what they and others have done and say what they think and feel about it, and (2) to identify what they might change in their current work or develop in their future work.

Points to note: children will need descriptive and expressive vocabulary to talk about their work.

Materials: same except mirrors.

Activities:

- (1) Children finish their portraits.
- (2) Display children's work to show how they look different from one another. Reinforce that the children can choose how to project themselves in their self-portraits.
- (3) As a class, review the children's drawings and the decisions they made: what ideas about themselves did they want to convey? How have they represented themselves? What are they doing? Etc.
- (4) Ask the children what they would like to change about their work and what they think they will do in the future: how might they show themselves differently? What would they like to show in the portrait of someone else?

Fuente: notas de la profesora de Educación Artística del colegio Julio Pinto Gómez.

Una vez descritos estos ejemplos de cómo se presentan y secuencian las actividades en las sesiones de las diferentes áreas, detallaremos a continuación las actividades y dinámicas que hemos registrado entre nuestros datos, agrupándolas por tipos.

Para comenzar este subapartado diremos que, preguntados por las dinámicas empleadas, la mayoría de maestros (tanto los encuestados como los de los centros de referencia) declaran utilizar una amplia gama que incluye:

- Actividades manuales,
- Dibujar y/o colorear,
- Actividades de preguntas orales,
- Seguir instrucciones,
- Actividades de repetición,
- Juegos de memoria,
- Juegos de adivinar,
- Describir,
- Mímica,
- Rimas y canciones,
- Cuentacuentos.

A este listado, algunos de los encuestados añadieron:

- Concursos, debates y exposiciones orales,
- Danzas y juegos musicales,
- *Jolly phonics*,
- Juegos en general,
- Representaciones y *role plays*.

Las actividades manuales y de dibujar y/o colorear se dan, como es lógico, sobre todo en las sesiones de Educación Artística. Acerca de aquéllas hemos comprobado que, si bien acarrearán la desventaja de que pueden provocar ciertos problemas con el control de la clase (algunos ya mencionados en la sección 2.a del presente capítulo), son útiles en la metodología que nos ocupa porque (1) favorecen el uso comunicativo de la lengua meta evitando la traducción y (2) permiten a los estudiantes expresarse con mayor libertad que en otras actividades más constreñidas, por lo que resultan atractivas y para ellos y facilitan la alternancia de ritmos e intensidades –recordemos que estos niños reciben de 8 a 10 horas semanales en inglés.

Las preguntas orales son un componente importante de las rutinas iniciales, y por eso fueron ya analizadas en la categoría sobre metodología cuando tratamos ese tema. Además, veremos más adelante, son parte integrante de la evaluación continua.

Como ya dijimos, suelen ir dirigidas a todo el grupo, que da respuestas corales, o a un alumno voluntario o escogido por el maestro en actividades de gran grupo. Pueden ser preguntas abiertas o cerradas, aunque según nuestras observaciones los maestros parecen preferir las abiertas, y dentro de estas, aquellas cuya respuesta es desconocida para los interlocutores (“*What did you do yesterday?*” mejor que “*What can you see around you?*”) por cuanto demandan una mayor producción de la lengua y autonomía por parte del alumno; las abiertas cuya respuesta es conocida o las cerradas tienden a emplearse en situaciones controladas de práctica de estructuras, en la revisión de vocabulario o en la evaluación.

Por otra parte, siendo éste un contexto de inmersión en el que la L2 es la herramienta de comunicación habitual de otras áreas curriculares, es normal que se produzcan preguntas orales en inglés durante la interacción cotidiana, en patrones de interacción no siempre iniciados por el maestro. Cabe imaginarse fácilmente, por ejemplo, la situación del alumno que plantea una duda sobre un contenido en Conocimiento del Medio, o que utiliza *classroom English* para pedir material a sus compañeros en la clase de Educación Artística. Recordemos a este respecto los ejemplos de uso espontáneo de inglés presentados en la discusión sobre la presencia de la L2 en la categoría de metodología.

La actividad de seguir instrucciones tiene una fuerte presencia principalmente en la evaluación y en la introducción a cualquier juego. No obstante, debemos añadir que las instrucciones se dan también como dinámica metodológica independiente con cierta frecuencia, por ejemplo en el juego “*Simon says*” o en diversas técnicas de *Total Physical Response*, empleadas muchas veces para el repaso de vocabulario y estructuras.

Respecto a las actividades de repetición y los juegos de memoria, vinculados aquí por los motivos ya dados en el análisis de la metodología, destacan las actividades en las que los niños tienen que averiguar una cierta

información usando pistas visuales, sonoras, táctiles, etc. (por ejemplo recordar lo que falta y/o colocarlo en el lugar original).

Muchas veces, la repetición y la memorización están asociadas a la imagen. En concreto las ayudas visuales permiten recordar el vocabulario conocido y presentar con pocas dificultades el vocabulario nuevo. Dicha relación de conveniencia entre imagen y memoria se explica en términos psicológicos: se trata de

...ayudarles a personalizar su aprendizaje, estableciendo un vínculo entre el recuerdo de lo aprendido y su soporte mnemotécnico. No obstante, conviene tener presente que no todas las palabras se prestan de igual modo a la visualización: en general las palabras concretas son más fáciles de memorizar a través de imágenes visuales que las palabras abstractas (Jiménez, 1998: 808).

Afortunadamente para nuestros maestros, en las clases de L2 con jóvenes aprendices se manejan en su mayor parte conceptos cercanos y concretos, familiares para el alumno y de fácil expresión gráfica, a excepción quizás de las emociones, para cuya representación se puede concebir en muchos casos una imagen también.

Sin embargo, cabe señalar aquí por su dificultad el caso de ciertos contenidos de Conocimiento del Medio que son de naturaleza más bien abstracta y remota para el alumno de 2º de Primaria. En concreto, entre nuestras grabaciones ha quedado registrada una sesión particularmente complicada de Conocimiento del Medio acerca de la Constitución y las Autonomías españolas, que por otra parte la maestra solventó con eficacia a través de –de nuevo, la imagen– una actividad de rellenar huecos con dibujos y texto en la pizarra digital.

Las adivinanzas y las descripciones son las técnicas que hemos registrado con menos frecuencia, dato corroborado por los propios maestros informantes en conversaciones, aunque suelen aparecer integradas en otras actividades. Las hemos encontrado juntas, por ejemplo, en la lectura de un texto en Conocimiento del Medio sobre los animales de la selva, la primera como introducción para la activación de conocimientos previos y la segunda como actividad de comprensión lectora posterior a la lectura.

En contraste, las observaciones muestran que el recurso más manejado por los profesores informantes de este estudio resulta ser la mímica, que es

utilizada, repetimos lo ya dicho en categorías anteriores, para facilitar la comprensión de la L2 y evitar la L1. Esta técnica se utiliza más o menos por igual en todos los grupos, acompañando a otras dinámicas como son los cuentos, las rimas o las canciones.

La mímica y el lenguaje gestual son recursos sobre todo de los profesores, pero su uso continuado invita poco a poco a que se sumen a ellos los propios niños, lo cual es excelente: para el niño hacer gestos es algo muy familiar ya que es parte de su vida desde una edad muy temprana, le permite aumentar la confianza en sí mismo, le ayuda a interrelacionarse, atiende a la diversidad, da pie a personalizar la lengua y reflejarla en un contexto determinado, cambia el ritmo de la lección, etc. (Phillips, 1999: 6).

En cuanto a las rimas y canciones, la música aparece con asiduidad en las clases observadas, fundamentalmente para facilitar la organización de la clase. Por ejemplo para pedir silencio, MCR-CAM casi siempre canta la siguiente cancioncilla:

*Be silent please,
Be quiet, please,
Look and listen to your teacher, please.
(2 palmadas)*

El efecto inmediato que el inicio de esta canción causa en los alumnos es que dejan de hablar o hacer ruido para secundar al profesor en el canto.

Para conseguir que los niños se mantengan en silencio, MCR-BC empieza una cuenta atrás desde 5 en forma de *chant*, a la que los niños se incorporan poco a poco y así al final guardan silencio. En realidad, MCR-BC, ya dijimos antes, hace un uso constante de la música, y sus alumnos no sólo parecen muy predispuestos a cantar con ella, sino que lo hacen con una entonación y un ritmo naturalmente ingleses.

Algunas canciones que se cantan rutinariamente en las clases de MCR-BC y que los niños conocen bien son, por ejemplo, esta rima para hablar de las rutinas diarias:

*I get up, I wash, then I brush my teeth,
I get dressed, then I have my breakfast,
I go out and I say 'Good bye mummy, good bye daddy'.*

O esta sencilla canción que sirve para corregir la pronunciación del sonido /e/ antes de la /s/ al inicio de palabra:

The snake is in the grass, (3 veces)

Ssss, ssss, the snake is in the grass.

Terminaremos por describir cómo se trata la técnica de cuentacuentos, haciendo después una pequeña referencia a la lectura en las aulas estudiadas. En función del modo de contar cuentos podemos distinguir aquí distintas subtécnicas encontradas en nuestros registros:

- La primera consiste en leer textualmente el cuento al gran grupo con un libro (muchas veces del tipo *big book*) y a la vez combinar esta lectura con el gesto, el contacto visual y las técnicas vocales. Lógicamente, esto asegura la producción correcta en la lengua y por ello, puede servir para dar seguridad a algunos maestros.
- Una segunda posibilidad es contar el cuento apoyándose únicamente en la expresión corporal y vocal mediante la dramatización, es decir, usando gestos manuales y faciales, movimientos corporales y sonidos, distintas voces, ruidos, onomatopeyas, etc. Esta subtécnica es especialmente eficaz porque llama la atención de los niños, pero depende mucho de las cualidades dramáticas del maestro.
- Se puede recurrir a la ayuda de dibujos explicativos pintados en la pizarra que representan personajes u objetos clave en la historia y ayudan a clarificar la trama, siempre y cuando las habilidades artísticas del maestro lo permitan.
- Una elaboración de la subtécnica anterior es sustituir la pizarra convencional por la pizarra digital interactiva, y los dibujos manuales por presentaciones de *power point*, por lo general muy efectistas y llamativas.
- Se puede contar con tarjetas o *flashcards*.
- También con la audición de un CD o similar.
- O en combinación con el DVD de la película, que se ve previamente, intercalándose o después.

A veces hemos apreciado una secuencia en la combinación de técnicas: vemos que se tiende a utilizar el libro las primeras veces que se narra un cuento, para ir moviéndose hacia la dramatización sin ayuda de materiales,

pasando por el empleo de soportes tales como las imágenes en pizarra, tarjetas o *power point*. Vemos además que en esta progresión se invita a los niños a participar cada vez más, tanto con gestos como repitiendo frases cortas o palabras, leyéndolas o diciéndolas con el profesor.

Para finalizar, a propósito de la lectura, en el tratamiento de la lectoescritura se da una diferencia interesante entre los colegios del programa de la Consejería de Educación y los del convenio MEC/BC: estos últimos ponen especial énfasis en enseñar a leer en la L2 al tiempo que se enseña en la L1, de forma que la primera recibe atención diferenciada en sesiones y horarios.

En realidad, la pluralidad de programas bilingües más allá de la Comunidad de Madrid parece adoptar muy diversos enfoques hacia la introducción de la lectoescritura, todos ellos en un principio con posibilidades de éxito:

Bilingual programs often initiate students to literacy in their native language. Canadian immersion programs, however, do it in the students' second language, whereas other programs introduce literacy in both at the same time. All claim success in spite of their different approaches (Brisk, 2005: 18).

Sin embargo, también es cierto que unos programas se prestan más a un tipo de enfoque que otros:

When students' native language is a major language, such as Japanese in Japan, methods that introduce literacy in the second language work (Lambert & Tucker, 1972). When the native language is vulnerable, achieving literacy first in that language is essential (Cummins, 1984; García, 2000) (Brisk, 2005: 18).

Según esto, en nuestro contexto, donde el español no se encuentra amenazado por el inglés hasta el punto de ser vulnerable, se podría enseñar a leer primero en inglés. No obstante, la situación en la mayoría de los colegios observados es que la enseñanza de la lectoescritura en este idioma se pospone brevemente a cuando las habilidades de lectura en la lengua materna se han establecido ya, comenzando a los 6 años, o se simultanea con ésta en la etapa de Infantil.

Lo habitual es que las actividades de enseñanza de la lectoescritura en la L2 se basen en una combinación de los métodos presentados en la sección 4.b del Capítulo II, especialmente *phonics* y *look and say*.

En el nivel de 2º de Primaria, la mayoría de los niños han llegado ya a controlar las habilidades básicas auditivas de discriminación y percepción visual

de las palabras en inglés, y leen con fluidez textos sencillos de, por ejemplo, el libro de texto de Conocimiento del Medio. Otra actividad que realizan con relación a la lectura es hacer un uso periódico de la biblioteca de aula: como ya dijimos en el Capítulo III, los alumnos del San Andrés leen en la segunda lengua un libro al trimestre en clase y un libro en casa cada quince días.

Para saber más sobre las actividades de lectoescritura y las capacidades lectoras de los alumnos de esta etapa y este contexto, el lector se puede dirigir al análisis de los criterios de evaluación de la comprensión y expresión escrita en el apartado 3.e de este capítulo.

D. RECURSOS

Utiliza los talentos que poseas. El bosque estaría muy silencioso si sólo cantasen los pájaros que cantan mejor.

Henry Van Dyck

La descripción de las condiciones en que se está llevando a cabo la implantación del modelo bilingüe en los colegios públicos de la región pasa por hacer referencia imprescindible a los equipamientos, espacios, recursos tecnológicos y demás materiales que tienen.

Ciertamente, los recursos materiales de que dispone el docente, ya sean buenos o malos, sin duda siempre limitados, son los apoyos más inmediatos que posee para llevar a cabo su tarea, y por ello posiblemente los más importantes. Pues bien, como ocurre con los talentos de la cita que inaugura esta categoría, aunque estos recursos no sean excelentes el docente tiene el deber de usarlos, de sacarles el máximo de partido, porque seguro que su esfuerzo redundará en un mejor aprendizaje. De hecho, suele ocurrir que un profesor en el buen ejercicio de sus funciones es capaz de obtener provecho de un material mediocre, aunque no a la inversa.

Para entender en qué circunstancias prácticas se desenvuelven los maestros, en esta sección veremos pues las siguientes cuestiones: (1) la distribución de espacios, (2) el uso del libro de texto y otros materiales visuales y (3) el equipamiento en nuevas tecnologías y su aprovechamiento.

Comenzando por los espacios y retomando lo que ya dijimos en la sección anterior, mencionaremos en primer lugar la distribución de las aulas de referencia donde se efectuaron las observaciones y grabaciones: hemos encontrado tanto la distribución tradicional de mesas en filas y columnas –por ejemplo en el aula del colegio del programa de la Consejería- como las agrupaciones de cuatro mesas formando un pequeño cuadrado, habitualmente presente desde etapas inferiores –por ejemplo en el aula del colegio MEC/BC.

En el colegio de MCR-CAM, al tener organizada la docencia de sus dos unidades de 2º en cotutoría, se pueden permitir el destinar un aula a las asignaturas de/en inglés, que ocupan la mitad del tiempo semanal de clase de los niños. De esta forma, los maestros tutores y los materiales de cada área permanecen siempre en el mismo espacio y son los niños de los grupos A y B

los que cambian según el horario, con lo que en realidad tienen dos aulas de referencia.

El principal riesgo observado en esta situación es que, al no tener los niños todos sus materiales consigo, a veces deben salir de la clase para interrumpir la otra y coger algo que ha olvidado y que necesitan para la sesión, lo cual produce distracciones. Sin embargo, su ventaja más obvia es que el espacio del tutor especialista está íntegramente destinado al inglés. Esto hace que pueda tener sus propios materiales expuestos en el entorno: en las paredes de la clase de MCR-CAM encontramos en inglés las normas de la clase, los números, banderas de países angloparlantes, *reminders* con el texto de expresiones frecuentes, etc.

Por otro lado, en el colegio del convenio MEC/BC los niños permanecen casi siempre en el mismo sitio y son los profesores los que se mueven, por lo que el aula en el que reciben las clases de L2 los niños de 2º de Primaria no se destina únicamente al inglés. Aún así, la presencia del inglés en el entorno es importante, no sólo dentro del aula sino también fuera de ella por pasillos, corredores y despachos. La habitación es, eso sí, espaciosa. Esto les permite, como decíamos a propósito de las rutinas iniciales, reunirse en gran grupo sentados en el suelo alrededor de la profesora.

Además, cuando el grupo se desdobra en dos mitades –y durante nuestro contacto con el colegio esto ocurrió en tres sesiones de Inglés y en seis de Conocimiento del Medio–, una de ellas suele cambiarse a un pequeño seminario de inglés, muy adecuado para la docencia en pequeño grupo, acogedor y profusamente decorado, donde todos los adornos, carteles y pósters que cuelgan de las paredes tienen que ver con el inglés.

Respecto a los maestros de otros colegios bilingües, recordaremos también que la mayoría declaraban encontrarse cómodos con la distribución de sus clases, que les permitían agrupaciones flexibles. Manifestaban también trabajar en pequeños grupos pero no por rincones –con cada grupo sentado por separado dedicándose a una actividad– y disponer de una zona de recursos o biblioteca de aula en inglés –en un 81,4% de los casos.

En la tabla 4.14 podemos ver la información que obtuvimos en el cuestionario acerca de la apariencia general de las aulas de estos maestros en relación con la distribución de materiales visuales:

Tabla 4.14: apariencia del aula donde imparten más clases los maestros encuestados.

	Comunidad de Madrid		Convenio MEC/BC	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Predominan materiales en inglés o relacionados con inglés	32	60,4	---	---
El inglés y el español comparten espacio al 50%	16	30,2	6	100
El inglés comparte el espacio con el español y otros idiomas por igual	1	1,9	---	---
Poco o nada de inglés en el entorno	3	5,7	---	---
Perdidos	1	1,9	---	---
Total	53	100	6	100

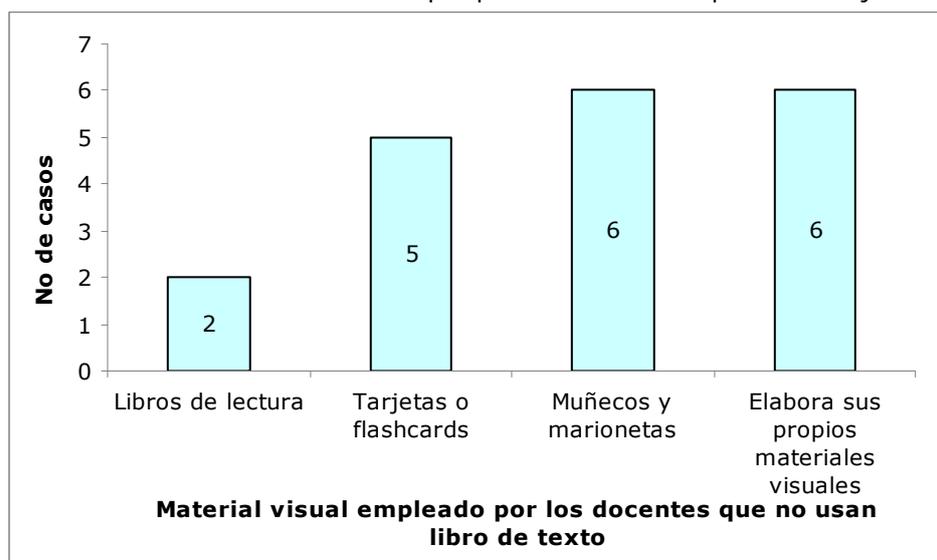
Fuente: elaboración propia.

Interesantemente, la situación en estos colegios parece ser similar a la de los centros de referencia que los representan: ya que en los colegios del programa de la Consejería son mayoría los espacios en los que predomina el inglés y en todos los casos recabados acerca del convenio MEC/BC, el inglés y el español comparten espacio al 50%, parece que los primeros tienden a destinar espacios separados a las áreas de/en inglés tal y como ocurre en el San Andrés, mientras que los segundos señalan hacia la situación del aula compartida por maestros especialistas y otros maestros que se da en el Julio Pinto Gómez. Esto podría apoyar también la hipótesis planteada en 2.b de que los colegios del programa de la Consejería parecen estar organizando su docencia bilingüe en cotutorías: la cotutoría le permite al especialista-tutor tener su propia aula y sus materiales expuestos continuamente.

En lo que respecta a los materiales, en consonancia con la mayoría de centros de los que tenemos datos, en el San Andrés, colegio del programa de la Consejería, se pide a los alumnos de 2º que compren libros de texto tanto para Inglés como para Conocimiento del Medio. El libro de inglés es *Sprint 2* y el de Conocimiento del Medio es *World 2*, de las editoriales Richmond y Vicens Vives respectivamente, y como ya hemos mencionado, ambos permanecen todo el tiempo en el aula de inglés. Los maestros informantes del Julio Pinto Gómez (colegio MEC/BC) no tienen libros de texto, al igual que un pequeño porcentaje de maestros de otros colegios –sólo 7 casos, 4 de ellos de trabajadores del Convenio MEC/BC.

A continuación hemos querido detenernos en esos 8 maestros que dicen no usar un libro de texto, para analizar qué otros materiales manejan en su lugar. Así, les preguntamos con qué frecuencia (1) empleaban cada ítem de una lista de materiales visuales, y (2) diseñaban sus propios materiales. En ambas cuestiones esperábamos recibir una respuesta mayoritaria de "siempre", pero en realidad nos encontramos con que sólo algunos materiales se usaban con esa asiduidad. Eso sí, casi todos estos maestros manifiestan en todo momento elaborar sus materiales. En la gráfica 4.5 se pueden ver los materiales para los que se eligió el "siempre" y por qué número de maestros, así como cuántos maestros de este grupo dicen elaborar sus materiales exclusivamente ellos:

Gráfica 4.5: uso de material visual por parte de docentes que no manejan libro de texto.



Fuente: elaboración propia.

Vemos aquí que las tarjetas tipo *flashcard* y los muñecos son de mucho uso cuando no hay libro de texto. Además, hay que añadir que los materiales ofrecidos a los maestros pero excluidos de la gráfica son los libros de vocabulario, los juegos de mesa, los objetos reales o *realia* y los pictogramas, que fueron clasificados como empleados en ocasiones, pero no con la máxima frecuencia.

Acerca del tratamiento de los materiales visuales por el resto de maestros informantes podemos decir que sus opiniones discrepan de este pequeño grupo de maestros que no usan libro de texto en lo siguiente: la mayoría de ellos dice

elaborar sus propios materiales con frecuencia –el 64,7%- o a veces –el 23,5%, pero no siempre. Esto parece lógico y sensato: los libros de texto suelen ir acompañados de materiales adicionales normalmente costosos y de calidad y, ya que se tienen, parece casi obligado hacer uso de estos, dadas las limitaciones de tiempo de las que se lamentaban nuestros maestros.

Aparte de esto, el uso que hacen de los materiales visuales los docentes de nuestro estudio es este:

- Se emplean con frecuencia los libros de lectura y muy poco los pictogramas, probablemente porque estos últimos resultan más útiles en las primeras etapas de iniciación a la lectura, y como hemos dicho los alumnos leen ya con cierta fluidez.
- Los objetos del mundo real o *realia* también se manejan mucho, lo cual apunta hacia una explotación eficaz de los recursos, puesto que estos materiales están disponibles con facilidad y promueven el aprendizaje significativo.
- Sólo se usan a veces los libros de vocabulario y los muñecos o marionetas, los primeros como parte de la biblioteca de aula y los segundos como materiales para los cuentacuentos.
- Los juegos de mesa tienden a sacarse aún con menos frecuencia, tal vez porque, como comentaba una maestra, requieren un esfuerzo organizativo y una inversión de tiempo difícil de asumir.
- El material favorito son las tarjetas o *flashcards*, sustituidas por imágenes sobre la pizarra digital interactiva en aquellos centros que la tienen.
- Bastantes maestros hacen referencia a los murales, pósters y carteles que decoran el entorno como materiales visuales a los que recurren con cierta frecuencia.

Pasamos ahora a tratar aspectos referentes a la metodología *Computer Assisted Language Learning* o CALL, tal y como anunciamos en el análisis de la categoría anterior. Los datos que presentaremos están fundamentalmente vinculados a los materiales tecnológicos existentes y al uso que se hace de ellos puesto que, comentábamos antes, la descripción de la metodología CALL está aún íntimamente unida a la de los materiales que permiten su aplicación.

En cuanto al equipamiento tecnológico a disposición de los maestros, en primer lugar los colegios observados difieren en cierta medida: en el aula de 2º del colegio de referencia participante en el programa de la Consejería tienen una pizarra digital, un cañón proyector y un ordenador en la mesa del profesor, a los que dan un uso frecuente. En las sesiones observadas se emplearon rutinariamente:

- Para mostrar y comentar imágenes al gran grupo en lugar de las tradicionales *flashcards*;
- Para contar cuentos escaneando libros de tamaño normal y convirtiéndolos a gran formato;
- Para explicar contenidos de Conocimiento del Medio por medio de esquemas en *Power Point*;
- Para corregir actividades en gran grupo, en lugar de la pizarra convencional, etc.

Además, cuentan con dos ordenadores en el aula con conexión a Internet, un reproductor de DVD y un equipo de sonido. El uso que hacen de cada uno de estos recursos es dispar: los profesores acceden a Internet continuamente, para resolver dudas de vocabulario o contenidos, para ilustrar algo con imágenes, para buscar materiales complementarios, a menudo durante las clases. No obstante, los alumnos usan los ordenadores para trabajar con *software* educativo sólo a veces, lo cual se explica fácilmente si tenemos en cuenta que el número de ordenadores del aula no guarda proporción alguna con el número de alumnos: este material es habitualmente de uso individual o, como mucho, en parejas, por lo que para su uso se necesita un número de ordenadores igual o superior a la mitad de alumnos por clase. Los equipos de audio y vídeo se emplean con frecuencia, para reproducir los materiales de audio y video de que disponen.

En el curso 2º del colegio MEC/BC tienen un equipo de sonido y un cañón proyector, así como un número de ordenadores superior a la mitad de alumnos por clase, en un aula de informática aparte. También hay un ordenador dentro del aula, si bien es cierto que permaneció apagado durante todo el tiempo que duró nuestra estancia en el centro. E igual que la cantidad de equipamiento es inferior, y probablemente como resultado de ello, el uso que aquí se da a los diferentes recursos tecnológicos es menor que en el otro colegio:

- Material de audio y acceso a Internet: con frecuencia,
- Material de vídeo y *software* educativo: a veces,
- Presentaciones en *Power Point*: casi nunca.

Otra posible consecuencia de la falta de equipamiento es que la profesora no diseñe nunca sus propios materiales audiovisuales o *software* educativo.

Pasando ahora al resto de profesores informantes, ésta es la información que tenemos sobre ellos a propósito de los recursos tecnológicos a su disposición:

- Nada menos que el 44,1% dice tener acceso a una pizarra digital interactiva, si bien ésta no se encuentra necesariamente en su aula.
- Igual ocurre con el cañón proyector, disponible en el 57,62% de los casos.
- El recurso que más frecuentemente encontramos es el equipo de sonido, presente lo más seguro en todas las clases de lenguas que siguen una metodología comunicativa desde hace ya unas décadas. Lo tienen un 83,1% de los maestros, y es de preveer que el 16,9% restante lo sustituya por un equipamiento informático que permita reproducir audio.
- Inmediatamente después, como segundo recurso más frecuente está el reproductor de DVD, que tienen un 79,7% de los docentes, bien como parte de un equipo informático, bien como recurso fuera del aula en un espacio específico.
- El 38,98% de los informantes dicen disponer de un número de ordenadores igual o superior a la mitad del número de alumnos por clase, probablemente en aulas de informática anexas. Además, se dan otros 9 casos maestros que trabajan en aulas con uno o dos ordenadores –que supone el 15,3% del total.
- El 49% de los maestros del programa de la Consejería y los 6 casos del Convenio MEC/BC manifiestan que no diseñan nunca o casi nunca sus propios materiales audiovisuales o *software* educativo. Sólo el 5,7% de los cuestionarios reflejan respuestas del tipo de “siempre diseño mis propios materiales audiovisuales o *software* educativo”.

Teniendo en cuenta estos datos, en la tabla que sigue podemos ver con qué frecuencia emplean los maestros los recursos que acabamos de mencionar:

Tabla 4.15: frecuencia de uso de recursos tecnológicos.

%	Material de audio		Material de vídeo		Presentac. PPT		Software educativo		Acceso a Internet	
	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC	CAM	MEC/BC
Nunca	---	---	3,8	---	22,6	33,3	7,5	---	13,2	---
Casi nunca	---	---	11,3	---	30,2	50,0	24,5	16,7	18,9	33,3
A veces	7,5	---	49,1	100	20,8	---	43,4	66,7	24,5	16,7
Con frecuencia	43,4	100	28,3	---	20,8	---	13,2	---	28,3	33,3
Siempre	47,2	---	1,9	---	---	---	---	---	9,4	---
Perdidos	1,9	---	5,7	---	5,7	16,7	11,3	16,7	5,7	16,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

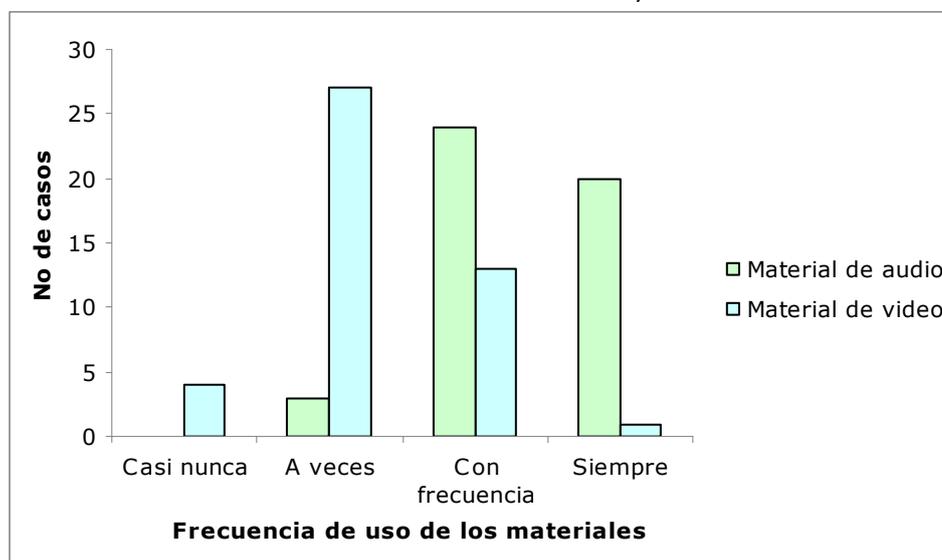
Fuente: elaboración propia.

Al margen de las comparaciones entre las respuestas de los maestros de un proyecto y otro (siempre relativas habida cuenta del reducido número de casos de maestros MEC/BC), lo primero que llama la atención en esta tabla es la ausencia de respuestas para determinados apartados: el material de audio es empleado al menos a veces por todos los docentes, así que las respuestas “nunca” y “casi nunca” son dejadas en blanco en todas las situaciones. Esto era esperable pues está en consonancia con el alto porcentaje de aulas que gozan de la tecnología para escucharlo. De hecho, el de audio es el material que los docentes declaran emplear en todo momento más frecuentemente, con mucha diferencia con respecto a los demás: en casi el 50% de los casos.

Lo que ya no era tan esperable ni quizás deseable es que, a pesar de la generalización de aparatos de DVD –disponible en las aulas de un 79,7% de los docentes informantes–, el material de vídeo se use mucho menos asiduamente que el de audio. Si, tal y como se ha postulado aquí, la imagen supone una importante ayuda para la comprensión en la L2, el soporte de vídeo sería un vehículo muy conveniente para el trabajo de la destreza de la escucha.

A continuación presentamos estas dos tendencias más gráficamente, al seleccionar sólo las respuestas a las preguntas de la tabla sobre material de audio y vídeo de aquellos maestros que afirmaban antes tener *tecnología* de audio y vídeo:

Gráfica 4.6: frecuencia de uso de material de audio y vídeo.



Fuente: elaboración propia.

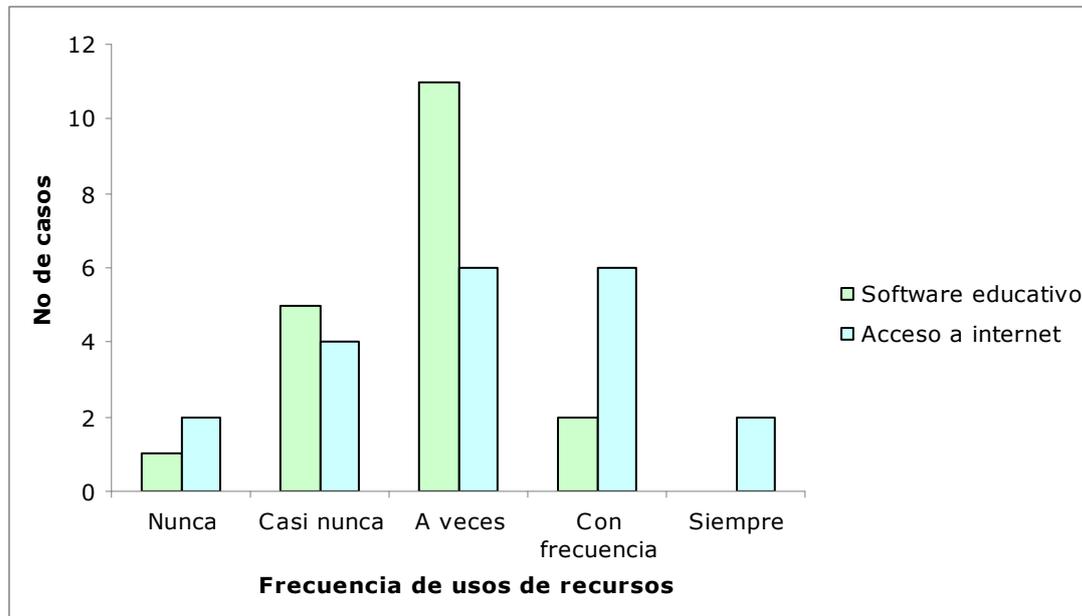
En la tabla 4.15 encontrábamos asimismo en blanco el apartado de "siempre" en las respuestas al uso de presentaciones de *Power point* y *software* educativo. Y las primeras se emplean especialmente poco, pues para ellas predominan las respuestas de tipo "nunca" o "casi nunca" tanto como las restantes. A este respecto hay que decir que dichos datos no concuerdan con el porcentaje de maestros que reconocen disponer del equipamiento tecnológico necesario para usar ambos recursos, pues tanto la pizarra digital interactiva y el cañón proyector como el ordenador, recordemos, tienen una presencia importante en nuestras aulas.

Por otra parte, al menos para las primeras se puede argumentar que su preparación requiere un tiempo del que estos maestros parecen carecer, además de una buena coordinación para el uso del espacio que esté ocupando la pizarra digital o el cañón proyector en el centro si ésta no es el aula propia, circunstancia no siempre fácil.

Con respecto al segundo caso, pueden ser ilustrativas precisamente las respuestas de los maestros que tienen mejor equipamiento informático, es decir, los que disponían de un alto número de ordenadores, lo cual en principio debería facilitar el empleo de *software* educativo, así como el de las tecnologías de la información y la comunicación. Por ello, en la gráfica 4.7 presentamos la frecuencia con que usan tanto *software* educativo como Internet los maestros

que han declarado tener un número de ordenadores igual o superior a la mitad del número de alumnos por clase:

Gráfica 4.7: frecuencia de uso de las TIC por los profesores con mejor equipamiento.



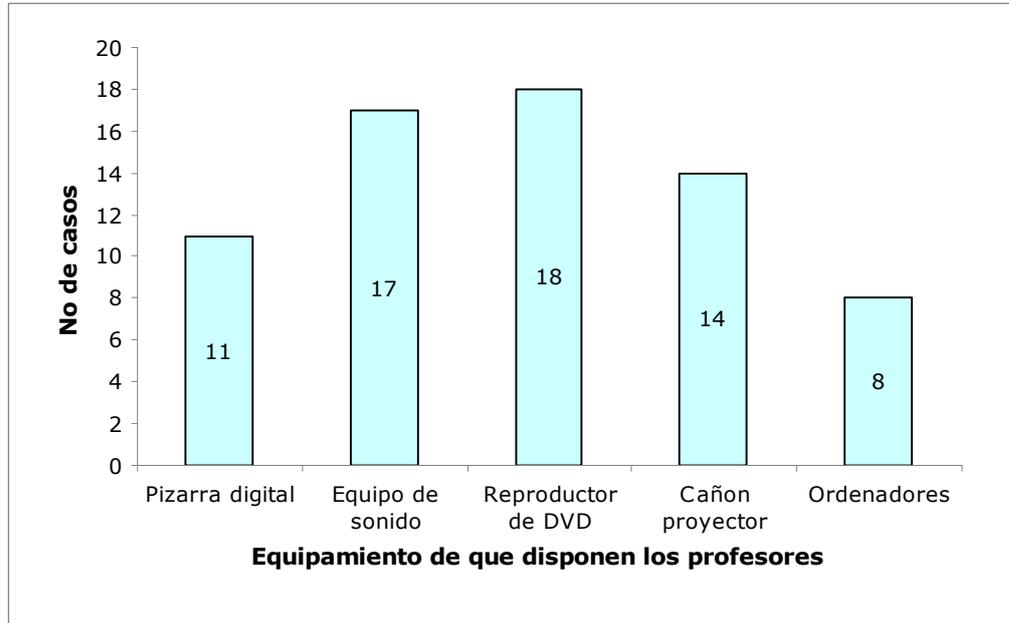
Fuente: elaboración propia.

Curiosamente, de la información contenida en esta gráfica se desprende que el comportamiento de los maestros con mejor equipamiento es muy similar al de los menos favorecidos, puesto que los primeros emplean las nuevas tecnologías con la misma intensidad que los segundos: el *software* educativo sobre todo a veces, Internet más o menos repartido a lo largo de todas las alternativas de respuesta.

Para terminar con el análisis de esta categoría, nos fijaremos en aquel 33,89% de maestros preguntados que dicen emplear la metodología *Computer Assisted Language Learning*. Concretamente veremos aquí de qué equipamiento tecnológico disponen y la frecuencia de uso que hacen de él.

En la gráfica que sigue se puede apreciar el primer aspecto, teniendo en cuenta que la opción "ordenadores" hace referencia a la existencia de un número de ordenadores igual o mayor que la mitad del número de alumnos que hay de media por clase:

Gráfica 4.8: equipamiento de los maestros que usan *Computer Assisted Language Learning*.



Fuente: elaboración propia.

Sorprende que este grupo no coincida con el de aquellos que disponen de un número elevado de ordenadores: de estos, sólo 8 declaran tener más ordenadores que la mitad del número de alumnos. De dichas cifras se desprenden dos interpretaciones: (1) los maestros que emplean la metodología CALL no trabajan en las condiciones más óptimas para ello y (2) hay un grupo de maestros que dispone de infraestructura necesaria para trabajar bajo esta metodología pero la está desaprovechando.

En realidad el grupo que estamos analizando también declara usar *software* educativo sólo a veces, con lo que también se puede concluir que, aunque empleen CALL y, en algunos casos, tengan facilidades para ello, aún así hacen un uso moderado de esta metodología.

E. EVALUACIÓN

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes.

José Ortega y Gasset

Siempre es deseable que, tanto en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje como a su término, se cuestione de forma crítica y reflexiva, se *dude* del trabajo diario. Esto inevitablemente conducirá hacia la evaluación y la reformulación, si procede, de aquellos aspectos que han salido mal parados de nuestra reflexión evaluativa y por ende, a la mejora de nuestra enseñanza y a la consecución de unos mayores niveles de aprendizaje.

En realidad, la evaluación de desarrollo y resultados debe ser inherente a los planteamientos de cualquier programa educativo desde dos perspectivas principales: por un lado, está la evaluación global de los procesos didácticos y sus participantes, del grado de éxito y los puntos de mejora del programa, y por otro, encontramos la evaluación del alumno y la progresión que ha tenido a resultas de someterse al programa.

En la educación bilingüe AICLE, este segundo tipo de evaluación se subdivide a su vez en el análisis de los progresos del alumno (1) con respecto a la lengua meta y (2) con respecto a los contenidos de las áreas en las que la lengua meta se emplea como lengua vehicular. Para Brisk (2005: 17),

...good programs continually monitor their students' progress in both languages using multiple measures. For bilingual students assessment needs to include language and content. Evaluation of language proficiency and content knowledge need to be separated when carried out in the second language.

Ya tuvimos oportunidad de discutir en el Capítulo II las dificultades que conlleva una evaluación de esta naturaleza en un contexto en el que, recordemos, la valoración de la L2 se obtiene al menos en parte a través de las valoraciones de otras asignaturas y donde no se espera del aprendiz que tenga el necesario nivel de competencia lingüística en la L2 para superar aquellas a su comienzo, por lo que ambos aprendizajes se producen de forma paralela.

Por añadidura, en el contexto de enseñanza bilingüe AICLE de este estudio, el de los programas de colegios públicos bilingües de la región, la evaluación se debe atener en cualquier caso a la legislación vigente sobre educación, la Ley Orgánica de Educación o LOE. Afortunadamente, sólo el

aumento de horas semanales en la L2 que ofrecen estos programas hace que, en principio, los objetivos de la lengua que se deben alcanzar por ley sean incluso más asequibles que en la enseñanza convencional.

Con respecto a los contenidos de las áreas curriculares que se imparten en la L2, la normativa refleja la necesidad de que los alumnos adquieran una serie de conceptos, pero no en qué idioma. Al fin y al cabo la lengua es sólo el vehículo a través del cual se adquieren. También es cierto, sin embargo, que, al estudiar los conceptos en inglés, los alumnos pueden llegar a desconocer la terminología en castellano.

Todos estos aspectos son resumidos por uno de nuestros jueces expertos en las siguientes palabras:

No hay duda de que los alumnos pueden desarrollar la competencia comunicativa en la L2 sin problemas, por cómo influye el factor de la naturalidad en la adquisición. La duda está en el desarrollo de los contenidos de la materia: conforme vaya aumentando la dificultad de los contenidos, el niño dejará de conocerlos en español, lo cual es una desventaja. Pero realmente depende de la prioridad del profesor o de los padres, porque, si bien es verdad que no conoce los términos en español, CLIL le ayuda a aprender cómo sintetizar, seleccionar, encontrar la información llegado el caso... (ICEA).

A continuación analizaremos cómo se desarrolla en los colegios de nuestro estudio la evaluación de la adquisición de contenidos por parte de los alumnos, prestando atención fundamentalmente a dos aspectos: (1) los procedimientos de evaluación más frecuentes y (2) los criterios de evaluación que se tienen para cada área. Asimismo, al final trataremos de aclarar cómo se está planteando en este contexto la evaluación global de la calidad de los procesos.

Primeramente, las técnicas de evaluación posibles, sobre las cuales se han manifestado nuestros maestros, son:

- Observación diaria,
- Observación de otros (por ejemplo el auxiliar de conversación) bajo la supervisión del maestro,
- Evaluación mediante una actividad o varias al término de cada unidad o de un grupo de unidades,
- Evaluación mediante una actividad o varias al final de cada sesión o a partir de ciertas actividades diarias,
- Elaboración de pequeños tests orales,

- Los alumnos se autoevalúan y
- Los alumnos se evalúan entre sí.

Ninguna de estas técnicas se presenta aisladamente, de forma que todos los informantes declaran emplear una combinación de técnicas para evaluar los progresos de sus alumnos. En segundo lugar, definitivamente la observación diaria es el tipo de técnica de evaluación preferida, pues consta en todos nuestros registros. La incidencia de otras técnicas es más relativa. Seguidamente se exponen éstas aquí por orden de más a menos elegida en los cuestionarios:

- Los maestros tienden a evaluar siempre al final de cada unidad (o más raramente, cada grupo de unidades), tal y como hacen el 83,1% de ellos.
- Otra técnica habitual entre los maestros del proyecto de la Consejería de Educación es permitir al auxiliar de conversación colaborar en la evaluación de los alumnos bajo su supervisión. Esto ocurre en el 67,92% de estos casos. También recurre a esta técnica MCR-CAM, que suele dejar que uno de los auxiliares de conversación se lleve a los alumnos de uno en uno por unos minutos a otra aula para evaluarles individualmente.
- 38,98% de los maestros evalúan a sus alumnos con alguna actividad al final de cada sesión.
- La autoevaluación de los alumnos, técnica poco habitual pero muy interesante por cuanto promueve la autonomía en el aprendizaje, tiene lugar en el 32,2% de los casos.
- Lo mismo sucede con la evaluación de los alumnos entre sí, o en inglés, *peer correction*: es aún más infrecuente pero igualmente deseable. Se da en un porcentaje del 13,55%.
- Sólo un maestro declara hacer pequeños tests orales cada cierto tiempo.

En los pequeños tests y pruebas que los maestros realizan al término de cada unidad o ciclo de unidades, así como entre aquellas actividades seleccionadas para evaluar en la propia sesión, predominan las actividades de preguntar –con preguntas de tipo cerrado y sobre todo abiertas pero de

aquellas para las cuales el interlocutor conoce la respuesta-, de seguir instrucciones, de describir o de clasificar.

En cuanto a los criterios de evaluación de cada área, para su análisis volveremos a fijarnos en los documentos oficiales de los colegios de referencia: programación anual y Currículo Integrado Hispano-británico. Empezamos por los criterios para Inglés como L2 en el CEIP San Andrés:

Criterios de evaluación

Comprensión oral:

- Reconocer palabras y expresiones de uso habitual y básico relativas a su entorno (a sí mismos, su familia, el colegio);
- Captar el sentido global de conversaciones sobre temas habituales.

Expresión oral:

- Plantear y contestar preguntas sencillas sobre necesidades y asuntos habituales;
- Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce;
- Usar expresiones básicas de relación social e interactuar en conversaciones;
- Emplear frases acordes a las estructuras gramaticales del ciclo.

Comprensión escrita:

- Comprender nombres, palabras y frases sencillas;
- Comprender textos sencillos relacionados con las funciones y usos de la lengua;
- Comprender textos en los que aparezcan las estructuras gramaticales del primer ciclo.

Expresión escrita:

- Escribir textos cortos y sencillos;
- Rellenar formularios con datos personales;
- Aplicar las estructuras gramaticales básicas a la producción de textos escritos.

Para lengua inglesa, en el Julio Pinto Gómez se guían por las franjas de competencia que, en el Currículo Integrado Hispano-británico, definen el grado

de competencia en inglés que los alumnos deberían haber adquirido al final de cada ciclo, organizados por destrezas: comprensión y expresión oral / comprensión y expresión escrita. Para cada ciclo se definen tres franjas, siendo la 1 la más baja, de forma que al término de un ciclo, el nivel de los alumnos debería corresponderse con el de alguna de las franjas propuestas en esta proporción: el 10% de los alumnos habría alcanzado la 1, el 70% la 2 y el 20% la 3.

Las franjas para primer ciclo de Primaria (en Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 29ff.) son:

Comprensión y expresión oral

Franja 1

Los alumnos utilizan inglés para comunicar sus preocupaciones inmediatas. Escuchan al profesor y responden adecuadamente en la mayoría de las ocasiones. Se comunican con otros para expresar ideas sencillas, utilizando unas pocas palabras y frases habituales y sencillas. Ayudan a contar historias con estructuras predecibles y lenguaje estructurado.

Franja 2

Los alumnos son capaces de escuchar atentamente y responder adecuadamente a lo que se ha dicho, especialmente cuando se trata de temas que les son familiares. Empiezan a compartir sus ideas y sus experiencias, utilizando estructuras habituales sencillas con más confianza. Hablan en voz alta y clara. Son capaces de dar detalles cuando se les pregunta, para ampliar sus ideas, eligiendo vocabulario y frases apropiadas. Pueden volver a contar una historia con apoyo del profesor. Empiezan a usar el lenguaje y las acciones para describir situaciones, personajes y emociones.

Franja 3

Los alumnos empiezan a escuchar y a hablar con más confianza, especialmente cuando los temas les resultan familiares. A través de respuestas adecuadas y de preguntas, demuestran que escuchan con atención. Comunican sus experiencias, ideas y opiniones a los demás, utilizando su creciente conocimiento del inglés, además de frases habituales. Hablan en voz alta y con dicción clara. Pueden repetir una historia con menos apoyo y en las improvisaciones empiezan a utilizar el lenguaje y las acciones para describir situaciones, personajes y emociones.

Comprensión y expresión escrita

Franja 1

Los alumnos reconocen palabras habituales en textos sencillos. Utilizan su conocimiento de los fonemas, además de pistas contextuales para leer textos, y para establecer el sentido cuando leen en voz alta. Sus textos transmiten ideas con palabras habituales y frases sencillas. En estas actividades los alumnos a menudo necesitan el apoyo del profesor. Al leer y escribir los alumnos empiezan a ser conscientes de cómo se utilizan las mayúsculas y los puntos. Empiezan a expresar su opinión sobre acontecimientos importantes o ideas en cuentos, poemas y textos informativos.

Franja 2

Los alumnos reconocen una gama más amplia de palabras en textos sencillos. Usan claves de tipo fonético, gráfico, sintáctico y contextuales para enfrentarse a palabras desconocidas y para establecer el sentido cuando leen en voz alta. Expresan opiniones respecto a acontecimientos o ideas importantes que aparecen en cuentos, poemas o textos de información.

Los textos de estos alumnos tienen significado y contienen vocabulario interesante y apropiado, organizado en una serie de frases utilizando de forma bastante correcta las mayúsculas y los puntos, así como estructuras gramaticales sencillas y habituales. Las palabras monosilábicas conocidas se escriben normalmente sin faltas de ortografía. Los alumnos utilizan bancos de palabras, gráficos de fonemas, diccionarios ilustrados y otros recursos para intentar escribir palabras menos comunes. Al leer y escribir los alumnos demuestran conocimientos de los elementos que caracterizan las distintas clases de textos.

Franja 3

Los alumnos leen una serie amplia de textos con creciente exactitud y comprensión. Tanto en la lectura individual como en las lecturas en grupo escogen y utilizan claves de tipo fonético, gráfico, sintáctico y contextual para enfrentarse a palabras que no conocen y para establecer su significado. En la lectura en grupo transmiten su comprensión de las ideas principales y expresan sus preferencias al responder a textos de ficción e información.

En la escritura en grupo organizan su trabajo en una secuencia de frases y utilizan una gama más amplia de estructuras y de vocabulario interesante. Los alumnos siguen utilizando bancos de palabras, gráficos fonéticos, diccionarios sencillos y otros recursos para comprobar la ortografía de palabras menos comunes, que en general escriben correctamente. En las oraciones utilizan mayúsculas y puntos, y los signos de interrogación se usan correctamente. Al leer y escribir los alumnos empiezan a ser conscientes de la correcta utilización de las comas y comillas. Sus textos informativos transmiten comprensión y uso apropiado de la página de contenidos, el índice, los diagramas con rótulos y las tablas.

Pasamos ahora a los criterios de evaluación para Conocimiento del Medio, de nuevo comenzando por los del colegio San Andrés, que son los que siguen:

- Realizar y saber utilizar planos y gráficas sencillas.
- Identificar nociones y situaciones temporales de simultaneidad, sucesión y duración.
- Indicar la incidencia de los medios de comunicación de masas, los medios de transporte y las nuevas tecnologías en diferentes aspectos de la vida cotidiana.
- Identificar las tradiciones y las costumbres actuales como una herencia de formas de vida pasadas.
- Describir algunas de las características más generales de los animales y las plantas.
- Identificar las principales características del trabajo y las actividades económicas de nuestro entorno cotidiano.
- Reconocer la importancia del agua: sus características, los beneficios que comporta para el mantenimiento de la vida y los diversos usos que hacemos de ella.
- Identificar y enumerar las partes más importantes del cuerpo humano explicando las funciones que realizan éstas.
- Aceptar y practicar hábitos referidos a la protección, la higiene y la salud personal y colectiva.
- Participar en actividades de grupo (juegos, debates, encuestas...) en las que el alumno puede adquirir conocimientos diversos a la vez que desarrolla su personalidad.

- Demostrar la sensibilidad que el alumno tiene por los derechos y los deberes de las personas y valorar la solidaridad y la tolerancia como actitudes de cooperación y el diálogo como la mejor forma de resolver conflictos.
- Señalar las características de la organización de la vida social de los grupos humanos cercanos y los espacios donde se desarrollan: las ciudades y los pueblos.
- Interesarse por formas de vidas y culturas diversas, relativizando similitudes y diferencias.
- Identificar y valorar algunos bienes que componen el patrimonio cultural de la comunidad y actuar decididamente a favor de su preservación y protección.
- Mostrar una actitud y un comportamiento adecuado con la naturaleza y sus recursos reconociendo el papel de las personas en la modificación del paisaje y actuar decididamente en la conservación del medio natural.
- Enumerar los diferentes estados de la materia mediante la observación directa de algún fenómeno y, posteriormente, estudiar sus principales usos.
- Identificar los elementos que configuran un ecosistema y los tipos de relaciones que se establecen entre ellos.
- Comportarse de acuerdo con las normas que regulan la vida cotidiana y personal como miembro de un grupo social.

El sistema de franjas de competencia ya presentado al analizar los criterios de evaluación en lengua inglesa del Julio Pinto Gómez también nos sirve ahora para explicar los de Conocimiento del Medio de primer ciclo, clasificados por cierto bajo los epígrafes de Ciencias, Geografía e Historia en el Currículo Integrado Hispano-británico.

En este caso también hay tres franjas para cada epígrafe (a excepción de "ciencias", que se divide en "habilidades científicas" y "contenidos de ciencias"), y se estima que el grupo de alumnos se debe distribuir por las franjas de la misma forma que en lengua inglesa –10% en la franja 1, 70% en la 2 y 20% en la 3. No obstante, por cuestiones de espacio reproduciremos aquí

únicamente los contenidos de la segunda franja, que representa a la mayoría de alumnos, y remitimos al currículo que venimos manejando para leer sobre las restantes (en Ministerio de Educación y Ciencia, 2004: 50ff.).

Habilidades científicas

Los alumnos responden a sugerencias acerca de cómo descubrir cosas. Utilizan textos sencillos e instrumentos, con ayuda, para encontrar información, observar y comparar. Describen sus observaciones utilizando un vocabulario básico y las reflejan en dibujos, gráficos simples, etc.

Contenidos de Ciencias

Los alumnos reconocen algunos órganos internos del cuerpo y sus funciones. Son conscientes de los distintos orígenes de los alimentos y cómo la comida y el ejercicio nos mantienen sanos. Reconocen las diferencias entre seres vivos y objetos inanimados. Perciben las características básicas de los animales y de las plantas y cómo crecen y se desarrollan en distintos entornos. Muestran unos conocimientos básicos de fuerzas, luz y sonido. Reconocen los materiales comunes e identifican sus características y sus usos. Empiezan a entender cómo funcionan los aparatos sencillos y el tipo de energía que utilizan.

Contenidos de Geografía

Los alumnos muestran conocimientos, técnicas y comprensión básicos en estudios a escala local. Reconocen y hacen observaciones sobre los elementos físicos y humanos de su entorno local. Son conscientes de la existencia de lugares más allá de su localidad. Empiezan a reconocer cómo la gente influye en el medio ambiente. Utilizan los recursos que se les dan y sus propias observaciones para responder a preguntas sobre lugares y ambientes.

Contenidos de Historia

Los alumnos reconocen la diferencia entre el pasado y el presente en sus vidas y en las de los demás. Utilizan algunos términos relativos al paso del tiempo. Son capaces de relatar episodios de historias sobre el pasado con algo de ayuda. Pueden responder a preguntas sencillas sobre el pasado.

Por último, presentamos los criterios de evaluación para Educación Artística:

En el CEIP San Andrés:

- Respuesta adecuada a las preguntas y ejercicios de las diversas actividades de evaluación relacionadas directamente con la adquisición y el dominio de los objetivos didácticos de cada unidad.
- Valoración positiva de resultados ante las actividades encomendadas:
 - ◆ Participación activa en clase.
 - ◆ Respeto al profesor y a los compañeros de clase.
 - ◆ Elaboración del bloc del alumno, en el que se recogen las actividades y trabajos desarrollados en cada unidad didáctica, que pueden ser realizados tanto en clase como en casa.
 - ◆ Resolución de las cuestiones y elaboración adecuada de las diferentes actividades planteadas.
 - ◆ Colaboración con los compañeros para llevar a cabo el aprendizaje de manera cooperativa.
 - ◆ Cuidado de los materiales de clase.
 - ◆ Presentación de las producciones con precisión, claridad, corrección, orden y limpieza.
 - ◆ Interés por el trabajo y aplicación al mismo, valorando el aprecio del alumno por la correcta y precisa realización de los ejercicios y actividades, así como el gusto por la presentación de los trabajos de forma clara, ordenada, limpia y con ortografía correcta.

En el Currículo Integrado Hispano-británico:

Franja 1

Los alumnos responden a los estímulos con ayuda del profesor. Utilizan materiales y procesos diversos para comunicar sus ideas y significado de manera sencilla. Describen lo que piensan o sienten sobre su propio trabajo.

Franja 2

Los alumnos responden a los estímulos. Utilizan materiales y procesos diversos para comunicar sus ideas y significado y para crear imágenes. Describen lo que piensan o sienten sobre su propio trabajo y hacen comentarios sencillos sobre el trabajo de los demás.

Franja 3

Los alumnos responden a los estímulos, examinándolos. Investigan y utilizan materiales y procesos diversos para comunicar sus ideas y significado. Diseñan y elaboran imágenes. Describen lo que piensan o sienten sobre su propio trabajo y hacen comentarios sencillos sobre el trabajo de los demás.

Como resumen y conclusión de este subapartado acerca de los criterios de evaluación, cabe decir que en todas las situaciones presentadas vemos que, aunque la enseñanza y la evaluación de las diferentes áreas curriculares implicadas en AICLE son procesos interrelacionados dada la propia naturaleza y características de esta metodología, sus criterios de evaluación se encuentran muy claramente compartimentados y separados unos de otros de forma que cada área se puede evaluar de acuerdo a criterios propios.

Para terminar con el análisis de los datos relacionados con la categoría que nos ocupa, debemos hacer referencia, como decíamos al principio de esta sección, a la forma en que los programas bilingües que son objeto de nuestro estudio están articulando procesos de evaluación de la calidad y mejora.

Con respecto al proyecto conjunto entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, recordaremos aquí la existencia de una evaluación que viene desde hace un tiempo realizando una entidad independiente, que verá la luz en breve y que parece estar llegando a conclusiones muy positivas, como se desprende de estas palabras del número 8 de *Hand in Hand*, la revista periódica del proyecto:

The evaluation of the Bilingual Project which began last year continues to focus on the project's achievements in English, science and geography, as well as the added values of becoming bilingual such as motivation, autonomy and self-esteem. The evaluation project is directed by Professor Richard Johnstone, University of Stirling. The very positive interim report was received by the Ministry of Education and the British Council in October 2007 (p. 5).

Como ya decíamos en la sección 2.b del Capítulo III, el *Trinity College* de Londres es quien actúa como agente evaluador externo del programa bilingüe impulsado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. A partir del análisis de contenido y de nuestra observación en los centros sabemos que en la actualidad una de las actuaciones del *Trinity College* es examinar a cierto

grupo de alumnos de cada colegio al final de cada ciclo, seleccionados en función del criterio de su profesor. El examen para 2º de Primaria, consistente en una conversación individual con el examinador de cinco minutos del tipo pregunta-respuesta, corresponde a los niveles 2 o 3 del *Trinity Exam*.

Desafortunadamente, la imposibilidad de establecer contacto con el personal de la Consejería de Educación responsable de la evaluación de la calidad del proyecto nos ha impedido averiguar qué otras actuaciones pueda estar realizando el *Tinity College* a propósito del programa bilingüe de colegios públicos impulsado por aquella.

4. NEGOCIACIÓN DEL INFORME

Una de las premisas que fundamentan esta investigación es la puesta en común de sus resultados, en línea con la opinión de Taylor y Bogdan (1987: 179): *“el propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas”*.

Este interés por la divulgación de resultados parte tanto de la investigadora, para la que exponer las conclusiones de su estudio sirve para corroborar o rebatir sus apreciaciones, como del resto de participantes en la investigación, fundamentalmente los maestros implicados, que desde un principio se mostraron deseosos de “saber si lo estaban haciendo bien o mal”, concibiendo quizá el estudio en el que participaban como una vía para encontrar respuestas a las numerosas dudas que habitualmente surgen al enfrentarse a la labor docente, cuando más en una situación novedosa.

El informe de este estudio se presentó durante el curso 2008-2009 con la entrega de copias a un grupo de informantes, elegido con el fin de representar a los distintos colectivos: los profesores especialistas de inglés y los directores de dos centros y un juez experto conocedor del funcionamiento de los programas bilingües descritos. Después se permitió a los seleccionados un tiempo de análisis y reflexión sobre el documento, en el que surgieron distintas reacciones que finalmente fueron puestas en común en tres contactos posteriores.

Recordemos aquí que las secciones de nuestro informe son las que proponen Maykut y Morehouse (1994: 152):

- Resumen,
- Introducción,
- Diseño de la investigación,

- Métodos de muestreo, recogida y análisis de datos,
- Resultados,
- Implicaciones,
- Referencias y apéndices.

A propósito de la redacción del informe, se han seguido las sugerencias de Taylor y Bogdan (1987), que en su capítulo “la presentación de los hallazgos” (p. 179ff.) piden que se explique al lector el modo en que se recogieron e interpretaron los datos para que pueda relativizarlos por sí mismo. Así, en el informe no se debe descuidar información acerca de:

- La metodología;
- El tiempo y extensión del estudio;
- La naturaleza y número de escenarios e informantes;
- El diseño de la investigación;
- El encuadre mental del investigador;
- Las relaciones con los informantes;
- El control de los datos.

A continuación, haremos una serie de reflexiones comunes a las afirmaciones del grupo de informantes que participó en la negociación del informe en conjunto.

En primer lugar, todos los subgrupos –maestros, directores y juez experto– coincidieron en señalar el interés que despierta en nuestro contexto la introducción de segundas lenguas, en particular el inglés, y el reflejo de esta predominancia en la presente investigación. Algunas de sus opiniones a este respecto son:

Como mi compañera, creo que es fundamental preparar a los chavales lo mejor posible y el inglés es una herramienta muy útil para su futuro, vamos, yo diría que indispensable (OIME2).

Si a mi me parece estupendo, si es una idea buenísima que puede beneficiar mucho a los niños, pero siempre y cuando se lleve a cabo de una manera adecuada. Y creo que [este informe] ayuda porque se habla de muchas cosas. Se habla de qué hacemos aquí en Madrid, de qué se ha hecho en otros sitios y, sobre todo, en las conclusiones se habla de por dónde podemos tirar (OIME1).

Estoy totalmente de acuerdo con esto que dice aquí de que [hablar otros idiomas] es muy importante [...] y, además, también me parece que en España necesitamos cambiar el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras porque está claro que no funciona y esta puede ser una buena forma de empezar siempre y cuando se haga bien (OID2).

A propósito de estas últimas palabras, todos los estamentos destacaron también de un modo u otro que la investigación en pedagogía y la experimentación con –y si procede, la adopción de– nuevas propuestas metodológicas tales como AICLE es, en principio, beneficioso para la docencia y, por ende, para los alumnos:

Desde mi punto de vista, el problema es que la enseñanza de idiomas en España se ha enfocado mal de toda la vida. No es que destaquemos por nuestro dominio del inglés precisamente, todos los sabemos, y encima [en el informe] he visto que resulta que en Europa somos de los que más años de estudio dedicamos al tema. Lo que está claro es que aquí hay algo que falla, y no lo vamos a solucionar si no cambiamos la metodología, así que hay que probar, aunque nos esté suponiendo un esfuerzo muy grande (OID1).

Un último aspecto común al que haremos referencia por la vehemencia con que fue planteado y la coincidencia de opiniones entre los distintos grupos es el responsabilizar a las autoridades educativas de buena parte de los problemas encontrados en su labor diaria. Destacamos los siguientes comentarios:

Yo creo que la responsabilidad de la falta de formación, y de la falta de tiempo y de recursos que dices por aquí, la tiene la Administración, que no ayuda ni pone los medios para solucionar el problema. La idea está muy bien pero tienes que preparar a los profesores y darles los medios y las herramientas que necesitan. Pero si tienen que pagarse de su bolsillo viajes al extranjero o salen de clase y tienen que ponerse a recortar en casa, pues no puede ser. En estas condiciones lo raro es que los niños aprendan tanto. Está claro que tenemos un equipo de buenísimos profesionales porque a pesar de todos los inconvenientes logran salir adelante. Pero es gracias a su esfuerzo y dedicación y eso tiene mucho mérito (OID1).

Un plan tan ambicioso requiere una planificación previa de la formación del profesorado que hace falta, incluso desde las universidades, una importante dotación de recursos materiales y humanos, una mejora de las infraestructuras... hace falta dinero, y hace falta mucho apoyo institucional. Y me temo que las cosas no se han previsto muy cuidadosamente (OIIC).

Me parece una pena que se tengan buenas ideas pero que luego no se puedan llevar a la práctica por temas de presupuesto. A nosotros nos pasa todo el rato. Cuando lanzas un plan así deberías hacerlo en función del presupuesto que tienes y no por historias políticas, ¿no? Porque qué bonito queda decir en la tele 'es que Europa y tal y mira cuántos colegios', pero luego en los colegios estamos sobrecargados de horas más que nadie (OIME2).

Por otro lado, respecto a los aspectos particulares del informe que fueron modificados (y, en su caso, incorporados al presente documento) a raíz de la participación de los informantes en su negociación, para empezar cabe decir lo siguiente:

- La introducción, sobre todo relacionada con los capítulos teóricos de la presente tesis, no fue objeto de sustanciales modificaciones pero sí de intenso debate, que versó principalmente sobre la importancia que dan las diferentes comunidades europeas al aprendizaje de lenguas y, en el caso de los maestros especialistas, a la validez y efectividad de las metodologías actuales.
- Pequeños aspectos del diseño de la investigación y la recogida de datos fueron matizados: los informantes sugirieron la consulta de cierta legislación, aportaron datos sobre los periodos exactos de permanencia en los centros y pidieron aclaraciones sobre el tipo de muestreo.
- Como es lógico, los resultados y las implicaciones fueron más discutidas que el resto de apartados. En particular, los participantes introdujeron modificaciones en las siguientes categorías de los resultados: "metodología", "actividades" y "evaluación", así como en sus implicaciones respectivas.

Una aportación muy interesante de la informante clave fue relacionar cuidadosamente los objetivos de la investigación planteados en la sección de diseño con sus posibles implicaciones en función de los resultados, lo que se ha incorporado a este documento en las consideraciones finales.

Los maestros especialistas apoyan los datos referentes a la ausencia de coordinación entre centros, y se quejan de que, si eso es siempre perjudicial para el aprendizaje, lo es más aún en el contexto del empleo reciente de una metodología innovadora. Sugieren que esto ocurre con seguridad por las razones que ya destacaron los propios informantes en la sección 2.b de este capítulo: la falta de tiempo impide el contacto y los conflictos entre compañeros, que dificultan la toma de decisiones, impiden el establecimiento de contactos con otros compañeros más distantes. Además, achacan a la administración una dejadez en su labor dinamizadora en este sentido.

Asimismo, añaden ciertas deficiencias en su propia formación a las ya reflejadas en las opiniones que sus compañeros vertieron en los cuestionarios, como son la necesidad de una preparación específica en la metodología AICLE y de un reciclaje continuo en la L2. Plantean que estas carencias se pueden solucionar con la experiencia directa en el primer caso y con el contacto con hablantes nativos de la lengua en el segundo, posiblemente con los auxiliares de conversación por su cercanía física.

Estos docentes, junto con los directores de sus colegios, hicieron nuevas y valiosas aportaciones a las secciones de resultados e implicaciones. Indudablemente, la permanencia de la investigadora en el campo de estudio había permitido registrar una ingente cantidad de datos pero faltaban otros tales como la aplicación puntual o esporádica de ciertas metodologías, actividades, técnicas y métodos de evaluación que no tuvieron lugar durante el tiempo de su estancia, al fin y al cabo limitado. Y afortunadamente, los maestros y directivos, conocedores al detalle de la realidad docente, pudieron completar esta información.

Por último, los directores en particular destacaron por proporcionar datos relativos al marco legislativo que regula nuestro contexto. Estos datos sirvieron para complementar pero también a veces para matizar los que ya teníamos.

Esperamos que las opiniones presentadas aquí sirvan como ejemplo de las variadas informaciones recogidas en la fase de negociación y le permitan al lector adoptar una visión holística de este estudio y de su temática, y captar la transparencia e intimismo que poseen este tipo de técnicas de recogida de información, que permiten recabar de primera mano los sentimientos y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa. No obstante,

huelga decir que no reflejamos la totalidad de los comentarios, bien por ser reiterativos bien por no aportar mayor riqueza explicativa en este momento de la investigación.

Para finalizar queremos también señalar que la fase de discusión de este informe resultó ser una de las más enriquecedoras para la investigadora e incluso para los informantes: reflexionar sobre las posturas de otras partes, intentar entender sus puntos de vista y descubrir que las posiciones son muchas veces más cercanas de lo que podamos pensar, es siempre positivo y estimulante. Lo cierto es que todos los implicados en la negociación del informe expresaron sus opiniones en apariencia libre y sinceramente, y desde luego en un entorno de absoluta cordialidad.

Es por eso que nos gustaría terminar con el comentario de uno de los participantes, por su tono amable, reflejo del ambiente en que se produjeron los encuentros, y por ser un resumen conciso de las posibilidades a las que aspira este estudio:

A mi también me gustaría agradecer la oportunidad que nos ha dado [la investigadora] de conocer más cosas sobre mi colegio y su funcionamiento, y sobre qué hacen otros, qué es lo normal, porque a veces no sabes si lo haces bien o mal o qué y te viene bien ver que sí, que otros hacen lo mismo, o cosas parecidas. [...] Espero que esto nos sirva a todos para cambiar cosas que no funcionan y mejorar y potenciar las que hacemos bien (OIME2).

Consideraciones finales

1. CONCLUSIONES

Para dar una adecuada preparación a sus alumnos y que puedan participar con éxito en las comunicaciones que tienen lugar en Europa y más ampliamente, en el mundo globalizado, las administraciones educativas fomentan cada vez con mayor frecuencia la implantación de programas bilingües que permitan desarrollar altos niveles de competencia en segundas lenguas.

No obstante, las decisiones que nuestros responsables toman sobre cuestiones lingüísticas pueden no ser todo lo meditadas que cabría desear. Cualquier medida política se toma en función de dos consideraciones fundamentales: (1) los principios generales que entran en juego en su legitimación –la economía del mercado, la equidad social, el respeto a las libertades individuales, etc.– y (2) sus implicaciones técnicas, es decir, la valoración de su congruencia, su concordancia con los recursos disponibles, los efectos que producirá, etc. Es de suponer que esto se aplica también a la política educativa en materia lingüística. Sin embargo,

...[language education policies are] not always the subject of in-depth debate in societies, except in situations or circumstances in which language questions take on acute forms. An example of this is that many political parties devote virtually no space to language issues in their manifestos. Language issues are increasingly present with respect to minority languages, but these would benefit from being approached in the context of a comprehensive view of languages for Europe, in particular because the emphasis given to the linguistic and educational rights of minorities tends to strengthen majorities in the feeling that such issues do not concern them since they are of no direct relevance to them, being the affairs of minorities (Beacco y Byram, 2007: 16).

En la práctica, las conexiones políticas y económicas que influyen en la educación hacen que, a veces, la enseñanza de lenguas se ve influenciada por factores diversos más allá de lo estrictamente pedagógico. Por ejemplo, se

puede dar una importancia desmesurada a unas lenguas en detrimento de otras, como sabemos que ocurre en el caso del inglés como segunda lengua, que aprenden el 90% de los alumnos de Educación Secundaria europeos según el informe de Eurydice del 2008 (Comisión Europea, 2008); incluso este porcentaje alcanza casi el 100% en algunos países como Finlandia, con el 99,4% de estudiantes cursando inglés en el equivalente a nuestro Bachillerato (Latomaa y Nuolijärvi, 2005; en Nikula, 2007: 207).

Los riesgos y los beneficios de esta predominancia del inglés han sido ya considerados en este documento. De todo lo dicho sobre este particular, destacaremos aquí que la concepción de la enseñanza de inglés como segunda lengua está siendo, a su vez, afectada y modificada por las corrientes sociales, políticas y económicas transnacionales actuales:

As recently as 20 years ago there was seldom any suggestion in ELT circles that it might be problematic to package and transfer around the world particular approaches to language teaching (in the shape, for example, of communicative methodologies, materials, and textbooks). There seemed to be an implicit hyperglobalism which envisaged the entire world learning English via one dominant methodology, and one particular type of pedagogical material. However, [...] in recent years there is an altogether more reflective and nuanced approach to language teaching methods and their transferability around the world (Block, 2004: 76).

La implementación de un programa bilingüe implica ya de por sí la toma de una serie de decisiones complejas respecto a los profesionales que se van a involucrar, el estatus que ostentará el programa en la escuela, el currículo específico de contenido y lengua a enseñar, las prácticas pedagógicas que requiere y las medidas con las que se va a evaluar, además de que, lógicamente, el programa tendrá más éxito en la medida en que disponga de apoyos y de recursos, factores que hace falta tener en cuenta también.

Cuál es la preparación y disposición del profesorado, qué peso específico tienen las lenguas del programa en la realidad circundante, qué grado de implicación muestran el claustro y los padres, con qué tipo de alumnos cuentan... estas, y no otras, son el tipo de preguntas que se tienen que plantear los impulsores de un proyecto de AICLE, pues las cuestiones políticas deben mantenerse al margen de las pedagógicas para no empañar el éxito del programa. Como bien dice Brisk (2005: 16),

...programs responding to legislated mandates are typically developed in a rush without much time for planning, recruitment, and preparation of staff, development of curriculum, or acquisition of materials. The progress of students often goes unmonitored or, if it is assessed by district-mandated measures, the performance of students in bilingual programs is frequently not disaggregated. Such results are of little use to teachers or administrators seeking to gage the effectiveness of the program (Torres-Guzman, Abbate, Brisk & Minaya-Rowe, 2002). It usually takes years of strong leadership for these programs to succeed.

Es decir, los programas que se ejecutan en función de presiones políticas suelen ser precipitados y faltos de rigor evaluativo. Parece deseable, pues, que la responsabilidad de definir los parámetros de éxito de un programa bilingüe recaiga sobre profesionales ajenos a la administración que lo regula. De ahí la existencia de este documento. Y de ahí que defendamos la investigación científica para la educación en general y para la enseñanza bilingüe en particular, en los términos que ya argumentamos en nuestra introducción general: con la investigación educativa perseguimos conocer mejor el fenómeno de la enseñanza y los escenarios en que se produce con el fin último de, ya dijimos, ayudar al docente a enseñar mejor, de forma más defendible moralmente y más racionalmente fundada.

En nuestro contexto, recordemos, son los maestros y profesores los que impulsan el programa bilingüe en sus respectivos centros, a veces con poco apoyo administrativo y siempre con recursos limitados. Los proyectos a los que se suman, descritos en el Capítulo III, conllevan importantes innovaciones pedagógicas y una reestructuración organizativa profunda que asumen como *un añadido* a su labor profesional.

¿Por qué asumen semejante carga? En un estudio realizado al comienzo de la implantación del programa bilingüe de la Consejería de Educación, Fernández y sus colegas (2005) indagaron sobre la visión que un grupo de maestros participantes tenían de él, sobre su motivación y su percepción de la formación que estaban recibiendo para concluir entre otras cosas que:

- Los maestros manifestaban su preocupación por asegurar la calidad de la enseñanza pública y promover la igualdad de oportunidades en educación;
- Llevaban tiempo buscando mejoras que atendieran su petición de reorientar y revalorizar el área de segundas lenguas, y opinaban que la

educación bilingüe permitiría “*dar pleno potencial a la metodología comunicativa y enseñar la lengua extranjera de manera más efectiva de lo que venían haciendo hasta ahora*” (Fernández y otros, 2005: 167);

- Echaban en falta información sobre los procedimientos que les exigirían para poner en marcha el proyecto y esperaban con expectación la reacción de la administración educativa, los alumnos y sus familias, pero en general estaban ilusionados y motivados.

En reconocimiento a su esfuerzo, nuestro estudio va sobre todo dirigido a los docentes pero resulta que también surge de ellos, de sus experiencias y sus opiniones, de lo cual se desprende que nuestro enfoque gira básicamente en torno la persona del docente, partiendo de él y volviendo a él para tratar de enriquecer su práctica profesional.

Compartimos la opinión comúnmente aceptada de que el profesor desempeña un papel esencial en el éxito del proceso de enseñanza de lenguas:

It is important to remember that the teacher plays a critical role in understanding, establishing and maintaining patterns of communication that will foster, to the greatest extent, both classroom learning and second language acquisition (Johnson, 1995: 90).

El profesor no es exclusivamente un suministrador de información sino un participante activo junto con el alumno en su proceso de construcción del conocimiento, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas. Es el responsable de poner en contacto al alumno con los contenidos del currículo, que define y organiza según criterios pedagógicos. En la planificación, regulación y evaluación de su propia intervención educativa, considera y fomenta no solo la enseñanza de contenidos sino también de estrategias de aprendizaje y de habilidades y competencias, entre otras consideraciones. Su labor es central por las razones que apunta Nunan (1988: 1):

The curriculum is seen from the perspective of the teacher for two reasons. In the first place, in the sort of learner centered system towards which many language teaching organizations are moving, the teacher is the prime agent of curriculum development. Second, educational reality is not what educational planners said ought to happen, but what teachers and learners actually do.

En un principio, los profesores basan su forma de enseñar en sus experiencias pasadas como alumnos. Como afirman Freeman y Freeman (2001: 23),

...teachers have been students themselves, and often the way they teach reflects the way that they were taught. In addition, teachers have studied teaching methods, and what they learned in their education classes affects how they teach.

Por eso la formación del profesorado es un asunto tan necesario y a la vez tan complejo, abarcando numerosas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología, la pedagogía o la didáctica. Si fallara alguno de estos aspectos en su formación inicial, este proceso se completaría, muy probablemente, de forma inadecuada. Igualmente, la formación continua del maestro en ejercicio debería ajustarse cuidadosamente a los requerimientos de su contexto educativo, en este caso el de la enseñanza bilingüe de tipo AICLE.

La descripción de los componentes de la metodología AICLE en el contexto bilingüe de este estudio y su análisis en categorías nos ha permitido identificar una serie de elementos de mejora en la formación de maestros y docentes en general, que proponemos a continuación:

- Las autoridades educativas deberían garantizar una adecuada formación en AICLE para todos los maestros implicados en programas bilingües, tanto para los de lenguas como para los de contenido, porque trabajan en estrecha colaboración y suelen intercambiarse los papeles.
- Para que esta formación fuera más a medida se podrían acometer dobles titulaciones en contenido y lengua, y potenciar la coordinación entre los distintos departamentos de segundas lenguas y los de cada área de contenido en universidades y centros de educación superior.
- La formación del profesorado, particularmente la inicial, debería contemplar entre sus objetivos prioritarios la consecución de un nivel de competencia alto en la L2 que después será la lengua vehicular de las asignaturas de contenido (en Finlandia exigen nada menos que un nivel C2 del MECR para participar en AICLE); ese buen manejo le permite al maestro centrarse más cómodamente en aspectos pedagógicos como el control de la clase o la atención a la diversidad.

- Los responsables de esta formación tienen que sacar el máximo partido a las nuevas tecnologías para formar a un nuevo modelo de docente que esté abierto a integrar medios y tecnologías en su propio desempeño profesional (Sevillano, 1998).

En particular dicha formación puede concretarse en los siguientes aspectos, que hemos tomado prestados del curso de formación continua *Pedagogy and subject methodology for teachers using English as a medium of instruction* descrito en Piber (1999: 63):

- El intercambio de experiencias y la discusión de los objetivos de AICLE;
- Los fundamentos organizativos y administrativos de AICLE;
- La educación continua en relación con aspectos específicos de la aplicación de AICLE, entre los cuales encontramos por ejemplo los materiales, la metodología y el trabajo en equipo.
- La garantía de calidad y el desarrollo curricular a través de la investigación en la acción.

El cubrir estos contenidos permitiría a los maestros reflexionar sobre sus métodos de instrucción para mejorarlos, manejar situaciones complejas con más flexibilidad y enriquecerse a partir del trabajo en equipo con otros colegas que participen en su programa de AICLE.

Aparte de la correcta formación del profesorado a cargo de un proyecto bilingüe, existen otros factores que contribuyen a su buen funcionamiento. Para Brisk (2005: 17), tres son los rasgos comunes a todos los programas bilingües de éxito. A su parecer, un programa bilingüe funciona si:

- El equipo de profesionales conoce bien a los alumnos;
- Las familias son bienvenidas en el centro y son consideradas partícipes de la educación de sus hijos;
- Existe un liderazgo fuerte y experimentado, unos objetivos claros y un personal comprometido y cualificado que aseguran la calidad y la estabilidad del programa.

En el contexto de este estudio, habida cuenta del alto número de colegios participantes y del relativo aislamiento en el que trabajan, la consecución de los dos primeros puntos dependerá fundamentalmente del ambiente y de la dinámica de trabajo de cada escuela concreta; y quizás también se podría considerar responsabilidad de los centros la primera parte del punto tercero, la

referente a la necesidad de un líder propicio, que podría estar representado por los equipos directivos. Los objetivos y la dotación de personal correrían a cargo de los organismos impulsores del proyecto, en este caso la Consejería de Educación de la Comunidad por una parte y el Ministerio de Educación estatal y el *British Council* por otro.

Sobre el equipamiento humano hemos visto en este documento cómo cada programa estudiado articula sus propios mecanismos de selección de personal. En este sentido destacamos favorablemente que los maestros que trabajan en los colegios públicos de la Comunidad, participantes en ambos proyectos, estén en posesión al menos de una diplomatura universitaria, casi siempre en relación específica con la enseñanza de segundas lenguas. Asimismo es positivo que hayan conseguido o estén en proceso de conseguir su puesto de trabajo a través de un proceso objetivo de selección en función de sus aptitudes y méritos conocido como la oposición al cuerpo de maestros de Educación Primaria.

Cabe resaltar también, por una parte, el concepto de acreditación en la metodología AICLE para los maestros del programa de la Consejería de Educación y por otra, la figura de los asesores lingüísticos del convenio MEC-*British Council*, profesores cualificados y con experiencia en enseñar bajo otros sistemas educativos que aportan una nueva perspectiva a las prácticas pedagógicas del colegio al que se incorporan como maestros de pleno derecho.

Por otro lado, la definición de unos objetivos claros depende, decíamos, de las autoridades educativas que disponen el programa. Pues bien, todas ellas parten del objetivo general de conseguir que sus alumnos adquieran un nivel de competencia alto en inglés. No obstante, creemos que, especialmente en los colegios con un rodaje más corto, aún están por definir ciertos objetivos específicos que requieren tal vez el paso de más tiempo. Recordemos que la mayoría de colegios no funcionan aún de forma bilingüe en todos sus cursos y que sólo un pequeño grupo cuenta con promociones de alumnos egresados sobre los que sacar conclusiones acerca de logros académicos y lingüísticos y en los que apoyarse para elaborar objetivos realistas.

A este respecto, Brisk (2005) incluye la descripción de los objetivos lingüísticos y la medición de logros académicos entre su listado de asuntos controvertidos aún sin aclarar pero cuya resolución está íntimamente

relacionada con el éxito de un programa bilingüe. Ese listado se completa con los asuntos que siguen:

- La promoción de la integración sociocultural;
- El empleo de las lenguas en el currículo incluyendo las cuestiones siguientes: (1) en qué lengua se debe iniciar a la lectoescritura, (2) cómo se enseña la lengua a través del contenido y (3) cómo separar las dos lenguas de instrucción;
- La incorporación de la cultura;
- El agrupamiento de alumnos por capacidades dentro del curso y por niveles de competencia en la L2 a través de los cursos;
- La educación de alumnos que asisten interrumpidamente a la escuela o se incorporan a la mitad del proceso;
- La evaluación de la calidad y la acreditación;
- La segregación o no segregación de alumnos;
- La lengua nativa y la lengua de instrucción de los profesores;
- La implicación de padres y cuidadores.

Todos estos son aspectos relevantes en mayor o menor medida en el contexto de la presente investigación. Aparte de lo ya comentado sobre objetivos lingüísticos y logros académicos y sobre la competencia lingüística de los maestros y la implicación de las familias, destacamos ahora el apartado que hace referencia al empleo de las lenguas de instrucción en el aula. En concreto, los dos programas estudiados contrastan en su tratamiento de la L1 y la L2 en las asignaturas de contenido: los colegios del programa de la Consejería tienen instrucciones de no mezclar ambas lenguas y los del convenio MEC-*British Council* siguen precisamente la tendencia contraria. Así, los alumnos de los primeros reciben todas sus sesiones de Conocimiento del Medio en la L2 y los alumnos de los segundos tienen clases de los mismos contenidos a veces en la L1 y a veces en la L2. Es lógico pensar que ambas situaciones acarrearán consecuencias distintas así que creemos que esta investigación podría continuarse comparando los logros académicos y el nivel de competencia en la L2 específicos de esta área para cada grupo de colegios.

La integración sociocultural y la incorporación de elementos culturales en la educación bilingüe que hemos estudiado no suponen un problema especialmente grave más allá de las habituales complicaciones derivadas de la

situación social que vive actualmente la región en relación con la afluencia de inmigración. De hecho, el aula de AICLE

...is uniquely placed to offer opportunities to develop [a deeper understanding of different perceptions and interpretations of the world] in two ways: by making implicit links between language and culture explicit, and by articulating alternative interpretations of content rooted in different cultures (Coyle, 1999: 53).

Si bien es cierto que la presencia del inglés en el 50% de las sesiones del horario escolar impone fuertes exigencias sobre aquellos alumnos recién llegados cuya lengua materna no es el castellano, una incorporación moderada y controlada de alumnos inmigrantes hablantes de otras lenguas como la que hemos hallado en nuestros centros de referencia, sustentada sobre una sólida red de apoyo, no es algo especialmente conflictivo.

Por contra, según reportan los propios implicados, la amenaza al sistema vendría causada por la continua anexión de nuevos alumnos, independientemente de la lengua que hablen, o por su asistencia fluctuante.

En realidad lo que resulta problemático, o al menos de difícil gestión, es que, por estos u otros motivos, el nivel de desarrollo lingüístico y cognitivo del grupo sea muy dispar. Como ya apuntábamos en secciones pasadas al describir la enseñanza bilingüe, la literatura existente apoya claramente la efectividad de los programas de inmersión para casi todo tipo de alumnos, minorías étnicas y contextos socioeconómicos desfavorecidos incluidos, excepto posiblemente para el caso de los niños con discapacidades relacionadas con el aprendizaje del lenguaje (Genesee, 1992). Y de aquí es de donde se derivan algunos de los temas pendientes de resolución que se han planteado más arriba, como la conveniencia de segregar a los alumnos y de agruparlos por capacidades o por niveles de competencia en la L2.

Desde una perspectiva amplia, un programa bilingüe en Educación Primaria es, en definitiva, un programa de iniciación a la segunda lengua con jóvenes aprendices. Por ello cabe recordar aquí aquella lista de cuestiones pendientes sobre enseñanza de segundas lenguas a niños de la que nos hacíamos eco en la introducción a este estudio (Brewster y otros, 2002: 11):

- Las ventajas e inconvenientes de la iniciación temprana;
- La cuestión de la edad y de cuándo comenzar el aprendizaje de la L2;
- El perfil y la preparación del docente;
- El perfil del formador de docentes;

- La metodología específica más adecuada para trabajar con niños;
- El grado de integración de los idiomas en el currículo global;
- El desarrollo de la conciencia lingüística;
- La necesidad de dar continuidad durante la transición de Primaria a Secundaria;
- Los métodos de evaluación.

En esta sección hemos discutido brevemente ya las implicaciones formativas que para los maestros y los educadores de maestros tiene la cada vez más frecuente incorporación de la metodología AICLE en los colegios de nuestra región, y hemos sugerido propuestas de mejora en esta dirección. Otros aspectos de este listado que llaman nuestra atención y que trataremos ahora son (1) la controversia sobre la edad de inicio en una L2 y la adecuación de la iniciación temprana; (2) la definición de la metodología más ajustada al niño; (3) hasta qué punto se debe integrar la L2 en el currículo o, en definitiva, la pertinencia de la metodología AICLE; y finalmente (4) la forma de evaluar en nuestro contexto. Por salirse del ámbito de este estudio, haremos sólo rápida referencia a la importancia de la transición entre etapas y al desarrollo de la conciencia lingüística.

A lo largo de este estudio se ha puesto de manifiesto que la introducción de una segunda lengua en edades tempranas no garantiza un aprendizaje más rápido que cuando se comienza más tarde, y que los niños no aprenden una segunda lengua necesariamente mejor que los adolescentes o los adultos. A modo de resumen citaremos a Cameron y Nunan (2002: 10):

If you look around the world at studies that have been done what we do know about children is that if they learn to speak English young, they get better accents and they get to be better at listening comprehension. But when we look at other measures of development, we wouldn't find that it is always the case that younger is better. They also take longer to master the language because they learn more slowly than an older learner would. They don't have access to formal rules of grammar to help them, for example. So they're learning in different ways.

Sin embargo, en estas páginas también se ha tratado de dejar constancia de que es razonable pensar que a mayor exposición a la L2 y mayor cantidad de *input* comprensible, más aprendizaje se producirá. Por ello podemos decir que la iniciación a la L2 de jóvenes aprendices en una situación de bilingüismo

donde la mitad del tiempo de docencia se desarrolla en la L2 es una buena iniciativa.

También apoyamos la medida del programa derivado del convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* según la cual los alumnos reciben una enseñanza bilingüe desde Educación Infantil, puesto que de esta manera se adelanta aún más la edad de inicio en la L2 y se integra ésta en la metodología globalizadora propia de dicha etapa, convirtiendo la lengua en un componente más de la dinámica de las clases de una manera natural.

En este trabajo hemos argumentado también que los conceptos de hablante bilingüe o plurilingüe de lenguas y hablante nativo de una lengua deben ser tratados con especial cautela en relación con el aprendizaje de segundas lenguas (Birdsong, 2005). A propósito de esto, traemos de nuevo a colación la opinión de Graddol (2006: 117) de que el objetivo de enseñar una segunda lengua no es ya, ni mucho menos, que el alumno consiga adquirir el acento de un hablante nativo en ella sino que más bien se tiende a que retenga en su habla aquellos rasgos que le identifican y señalan su nacionalidad. Su acento al hablar una L2 no es entonces señal de baja competencia y la adquisición de segundas lenguas no puede percibirse como una amenaza para su identidad sociocultural.

Recordemos también la afirmación de Myers-Scotton (2004) de que, en realidad, al hablar todos mostramos diferentes identidades dependiendo de a quién nos dirigimos y dónde estamos, y que transmitir estas identidades a través de otras lenguas distintas de nuestra L1 no supone una amenaza automática para esta última, sino que *"it can be a unifying force across ethnicities [and] give individuals a heightened awareness of what there is about their own language that they value"* (p. 63).

En resumen, creemos que el motivo primordial por el que se debe enseñar a los niños a hablar otras lenguas aparte de la suya propia es ayudarles a que se conozcan mejor y que se comuniquen con los demás desde el respeto, no que alcancen la perfección en el dominio de esas lenguas. Al menos en AICLE, *"the starting point for approaching CLIL classrooms is that of interactional success rather than convergence with native speaker norms"* (Nikula, 2007: 220). Como decíamos en el Capítulo II, el buen aprendiz de lenguas es aquel que es consciente de su identidad y cultura, que comprende cómo le perciben

otros según éstas y que conoce las identidades y culturas de sus interlocutores, no el que es capaz de imitar a la perfección la forma de pronunciar de un grupo de hablantes de una lengua, que en realidad suponen, de todas sus variantes posibles, una representación parcial de ésta.

Esta visión influye, como es de suponer, sobre nuestra postura en el debate sobre la edad de inicio en una L2: partiendo de que, como hemos manifestado, apoyamos la enseñanza de segundas lenguas a edades cada vez más tempranas, la importancia relativa que asignamos a la adquisición de una competencia similar a la del hablante nativo en la L2 hace que la existencia de un periodo crítico a partir del cual resultaría imposible pasar por hablante nativo nos resulte un asunto de transcendencia menor.

Los datos de este estudio revelan que, en cualquier caso, el inicio en la L2, la secuenciación de sus contenidos y la de los contenidos de las áreas que se imparten en la L2 vienen determinados por el currículo de los distintos ciclos educativos, en función de qué se pretende que los alumnos sepan al final de cada etapa, es decir, de las necesidades objetivas y subjetivas del alumno, los objetivos educativos generales y las demandas de la sociedad, ateniéndose a la legislación vigente que, también es cierto, promueve cada vez con más insistencia la adquisición de una buena competencia en varias lenguas.

Definitivamente, nuestros registros revelan también que para la introducción positiva y eficaz de la enseñanza de una L2 a niños bajo las condiciones de nuestro entorno, debe darse un nexo fluido entre Educación Infantil, Primaria y Secundaria así como un alto grado de coordinación entre ciclos dentro de cada nivel escolar. La selección de objetivos y contenidos responderá así al currículo de la etapa, siendo la segunda lengua una herramienta al servicio de los mismos. Resultará también imprescindible la coordinación entre los maestros que intervienen en el aula –tutores y especialistas– con el fin de garantizar la coherencia de objetivos, contenidos y metodología, y la generalización de los aprendizajes.

La búsqueda de la metodología más eficaz para conseguir que los alumnos alcancen la tan deseada competencia en la L2 y adquieran a la vez los contenidos no lingüísticos es, probablemente, la cuestión más controvertida y de más difícil respuesta de las que nos hemos planteado. Los diferentes métodos de enseñanza de lenguas aquí presentados no pueden ser descartados

o aceptados *a priori*, sino en función de los resultados de un complejo análisis efectuado a partir de criterios tales como su utilidad para nuestro tipo específico de alumnos, y siempre en referencia a nuestra situación particular de enseñanza.

En capítulos pasados hemos mostrado cómo en el contexto de este estudio tienen una presencia importante las metodologías *Total Physical Response* y el Aprendizaje Basado en Tareas, y que la enseñanza de idiomas mediante el ordenador o *Computer Assisted Language Learning* se va imponiendo en las aulas a medida que éstas se van equipando adecuadamente. Pero sobre todo, en nuestros registros hemos podido constatar que las sesiones de L2 en AICLE se construyen a partir de una combinación de métodos y técnicas, seleccionados según su eficacia para momentos específicos. Y efectivamente, algunas de las propuestas metodológicas más recientes para la enseñanza del inglés como L2 apuntan hacia la adecuación de mezclar métodos:

An obvious solution to the tensions between [the Grammar Translation Method] and [Communicative language teaching] in the EFL context is an eclectic combination of methods and activities, with grammar, vocabulary, and translation activities retained and communicative activities added that contain abundant uses of target L2 structures and vocabulary, thus permitting exposure to target structures and providing opportunities for negotiated output in the target language. [...] Researchers such as Celce-Murcia, Dörnyei, and Thurrell (1998), and Ellis (2002, 2003) suggest that both grammar explanation and communicative activities are necessary to promote comprehension of the target structure and to allow for practice of grammar structures and vocabulary, and task-based activities offer the means to combine traditional and communicative pedagogies (Fotos, 2005: 668).

El consejo de armonizar explicaciones sobre la estructura de la lengua y actividades comunicativas en las que hacer un uso significativo de la misma parece sensato: permitirá trabajar la conciencia lingüística del alumno en ciertos momentos al mismo tiempo que se adquiere la lengua de forma natural e inconsciente en otros. No obstante, consideramos que esta combinación debe matizarse según sean la edad y las características cognitivas de los aprendices en cuestión. La enseñanza a niños pequeños se presta más al uso lúdico y al aprendizaje indirecto del lenguaje a través de juegos y actividades que desarrollen la imaginación y empujen al niño a buscar maneras de emplear el

lenguaje de forma creativa, y no tanto al estudio consciente de las reglas que rigen su funcionamiento.

Por otra parte, la sugerencia anterior de Fotos de incorporar actividades basadas en tareas para aprender una L2 es, creemos, muy pertinente. El Aprendizaje Basado en Tareas, centrado en el planteamiento de actividades no necesariamente lingüísticas, proporciona un marco de actuación bajo el cual los alumnos ejecutan tareas comunicativas que requieren la activación y coordinación de conocimientos y habilidades conducentes al aprendizaje de la lengua. Así, esta metodología pone el énfasis en usar la lengua para comunicarse y para aprender, lo cual resulta especialmente propicio en AICLE.

En resumidas cuentas, la metodología que impera actualmente en la enseñanza de lenguas adopta un punto de vista funcional y comunicativo, que Madrid (2005) describe así:

Aprender una lengua consiste en aprender a comunicarse con ella. Para ello, se necesita, además del conocimiento de la gramática, el estudio de los significados, usos y reglas sociolingüísticas que intervienen en el acto de la comunicación. Por eso ponemos un énfasis extraordinario en el desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan comunicarse en situaciones variadas. Para que el estudio de la lengua sea más eficaz y real habrá de afrontarse de forma contextualizada, en diálogos y textos que favorezcan la interacción, el conocimiento social, la asociación de los significados con su contexto situacional (p. 189).

Dentro de este marco metodológico, las actividades y dinámicas que tienen lugar en las aulas de AICLE observadas se caracterizan, decíamos, por su variedad: con frecuencia hemos registrado actividades manuales y de dibujar y/o colorear, actividades de preguntas orales, de seguir instrucciones, de repetición, juegos de memoria y de adivinar, descripciones y mímica, rimas y canciones, cuentacuentos, concursos, debates y exposiciones orales, danzas y juegos musicales, representaciones y *role plays*.

Al respecto de la cuestión sobre cuáles son las actividades más adecuadas para enseñar contenidos y lengua de forma integrada, Stoller (2002) describe ocho cualidades que a su juicio comparten las buenas clases de AICLE:

- 1. Extended input, meaningful output, and feedback on language and grasp of content*
- 2. Information gathering, processing, and reporting*
- 3. Integrated skills*

4. *Task-based activities and project work, enhanced by cooperative learning principles*
5. *Strategy training*
6. *Visual support*
7. *Contextualized grammar instruction*
8. *Culminating synthesis activities*

En nuestro análisis de las actividades desarrolladas en el entorno de este estudio hemos pretendido mostrar la presencia notable de algunos de los rasgos que plantea Stoller:

- En los colegios de referencia constatamos que las clases en inmersión facilitan la recepción de grandes cantidades de *input* y que la contextualización promueve la producción significativa por parte del alumno.
- La integración de destrezas y las actividades basadas en tareas son dos de los pilares sobre los que se sustenta la metodología estudiada.
- Las sesiones observadas y las declaraciones de los docentes informantes apuntan hacia al uso extensivo e intensivo de soportes visuales para ayudar a la comprensión.
- Las sesiones y unidades que desarrollan nuestros maestros suelen culminar con actividades que sirven a modo de resumen y de evaluación.

Por todo lo dicho, a pesar de desconocer la existencia de descripciones similares a la nuestra que pudieran con sus resultados corroborar esta investigación, tanto la experiencia como docente de la investigadora como las referencias teóricas manejadas y los planteamientos de los informantes de esta investigación nos conducen a afirmar que existe un paralelismo entre la metodología empleada por los maestros de este estudio y aquella que los especialistas describen como más adecuada para trabajar con el alumnado de estas edades y en este contexto.

Con todo, en cuanto al posible nivel de homogeneidad existente entre las metodologías de enseñanza del inglés que hemos observado en los centros estudiados, debemos decir que al menos para el primer ciclo de Educación Primaria no tenemos datos que confirmen una uniformidad metodológica excepto en lo que respecta a su eclecticismo y a la variedad de técnicas y métodos, que en realidad no deja de ser una manifestación de *falta de*

uniformidad. Si acaso manejamos ciertas informaciones que indican lo contrario: por ejemplo, hemos constatado que los maestros tienden a hacer un empleo desigual de la lengua meta y de la lengua materna en sus clases, aunque consideramos que para comprender este dato en toda su magnitud sería interesante seguir ahondando en la relación entre uso de la lengua y grado de dominio por parte de maestros y de alumnos.

A propósito del uso de la L2 en el aula, insistimos de nuevo sobre el hecho de que, partiendo de un alto dominio de la lengua y de una metodología adecuadamente fundamentada, el profesor puede desarrollar todas sus clases en inmersión, incluyendo las clases de contenido, sin grandes problemas. En nuestras observaciones hemos tenido oportunidad de presenciar cómo esto es así, cómo los alumnos se habitúan a la situación con naturalidad y cómo terminan produciendo mensajes en la L2 de manera rutinaria y espontánea.

El que las sesiones de AICLE se centren en los significados más que en los aspectos formales del lenguaje permite al niño adoptar un papel de *usuario* de la L2, no de aprendiz. Bajo esta metodología, la segunda lengua se convierte en parte de la identidad del alumno-usuario de lenguas, que emplea aquella como recurso para construir las actividades de clase y recurre menos a su L1 que en las clases de segundas lenguas convencionales: el alumno habla más en la L2 en momentos tradicionalmente complicados para ello como son el trabajo en parejas sin la supervisión del profesor o los periodos de antes/después de la clase (Nikula, 2007), inicia la interacción más a menudo y elabora turnos de palabra más largos (Nikula, 2005).

Pasamos ahora a la conveniencia de integrar la L2 en el currículo general de la forma en que se está haciendo en los colegios de nuestro estudio, es decir, a juzgar la adecuación de aplicar la metodología AICLE en nuestro contexto educativo y funcionar por tanto bajo un sistema bilingüe.

En primer lugar, tal y como hemos mencionado aquí en más de una ocasión y han manifestado nuestros informantes,

...para el aprendizaje de una L2, la cantidad de input es fundamental, junto con la calidad y la intensidad, y CLIL es una manera muy práctica de aumentar la exposición a la lengua sin ampliar profesorado ni horas de clase: desde un punto de vista administrativo, ahorra mucho dinero (ICEA).

Y en palabras de Wode (1999: 17):

If one were to increase the amount of time for LAS¹, one would have to reduce the periods allocated to, for example, the natural sciences, history, geography or mathematics, which is simply out of the question. Also, to add the required number of teaching periods is not feasible either, for such obvious reasons as having to pay for the additional staff.

The only solution appears to be to make use of IM², to use the time that the students spend in school anyway, learning an additional language, while studying subject matter, so that the language is learned as a by-product of that activity.

Según esto, no podemos dejar de aplaudir la medida de las administraciones educativas que han impulsado la expansión de AICLE en la región, puesto que han tomado decisiones eficaces desde una perspectiva económica. Y puesto que el inglés se imparte en momentos tradicionalmente destinados al castellano, la situación actual facilitaría incluso la introducción de otra segunda lengua en el horario, lo cual significaría ayudar a cumplir con uno de los objetivos prioritarios del Consejo de Europa: conseguir que los ciudadanos europeos hablen dos segundas lenguas aparte de la propia³.

Para Beacco y Byram (2007), las políticas lingüísticas de los diferentes estados miembros de la Unión Europea han estado erróneamente orientadas hacia el monolingüismo como base de cohesión e identidad nacional. A resultas de esto,

...the dominant characteristics of language education policies are that the national or regional language(s) is (are) made the language of instruction in order to create a feeling of national/regional identity: the teaching of these languages is carefully distinguished from that of foreign languages, although in both cases the purpose is to provide pupils, students and adults with language education (p. 16).

Por el contrario, según los dictados del Consejo de Europa, las instituciones educativas europeas deben dirigirse ahora hacia la consecución del plurilingüismo, o la capacidad intrínseca que tenemos todos los hablantes de usar y aprender más de una lengua, bien mediante la enseñanza de terceros, bien a través del autoaprendizaje. En este documento hemos apuntado ya los

¹ Wode emplea el acrónimo LAS (*Language as Subject*) para referirse a las clases de lengua extranjera convencionales.

² IM hace referencia a “*Immersion Teaching*”, que Wode equipara a AICLE.

³ Según el Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Idiomas y la Diversidad Lingüística de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

motivos por los que esto es así, y aquí los resumimos en las palabras de Darn (2006: 1):

- *Even if English remains the lingua franca, individual countries cannot be expected to relegate their own languages to second place in internal matters, and it has always been the case that some nations have strong views regarding the use of other tongues within their own borders.*
- *Given the above, together with increased linguistic contact, there will be an increase in the need for communicative skills in a second or third language.*
- *Languages, therefore, will play a key role in curricula across Europe, and attention needs to be given to the training of teachers and the development of frameworks and methods which will improve the quality of language education.*

La propia conciencia que tiene el hablante de su plurilingüismo constituye, en realidad, la base de su tolerancia lingüística, o de su aceptación positiva de la diversidad, y es por tanto un inapreciable valor educativo que la escuela tiene la obligación de fomentar. Por ello, que la enseñanza pública reglada de la Comunidad de Madrid oferte el aprendizaje integrado de una L2 bajo la prometedora metodología AICLE, dejando así espacio para otra segunda lengua, es posiblemente una de las medidas educativas más acertadas de los últimos tiempos.

Asimismo, AICLE es una propuesta pedagógica sensata desde un punto de vista cognitivo: parece ser que existe una capacidad cognitiva común a todas las lenguas que posibilita la transferencia de destrezas cognitivas/académicas y de habilidades relacionadas con la lectoescritura de una lengua a otra (Cummins, 1987: 156). Por eso ocurre lo siguiente:

Teaching a child to multiply numbers in Spanish or use a dictionary in English easily transfers to multiplication or dictionary use in the other language. A child does not have to be re-taught to multiply numbers in English. A mathematical concept can be easily and immediately used in English or Spanish if those languages are sufficiently well developed (Baker, 1996: 146ff.).

Muchas de las habilidades y destrezas que se emplean en el aprendizaje de lenguas son fácilmente transferibles a otros aprendizajes. Por ejemplo, las estrategias que deben entrar en juego para monitorizar la comprensión en la L2 se pueden emplear en la lectura de textos sobre cualquier contenido. AICLE le permite al niño, por tanto, aplicar a otros aprendizajes los procedimientos con los que adquiere contenidos no lingüísticos en una lengua que no es la suya.

AICLE ayuda a integrar y hacer transferencias de contenidos; colabora en el desarrollo del pensamiento crítico; sirve para aprender cómo sintetizar, seleccionar y encontrar información; lleva a explorar un campo cognitivo más amplio que el que se ofrece en las clases de segunda lengua convencionales... A través de la teoría y la práctica de esta investigación hemos constatado que, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo del alumno, ésta es, desde luego, una metodología estimulante y atrayente (para conocer la relación entre los avances de las ciencias de la cognición y la enseñanza de segundas lenguas a través de AICLE nos resultó especialmente útil la consulta del artículo de Kennedy, 2008).

Desde luego, otra de las grandes ventajas de esta metodología es que aporta flexibilidad a la práctica educativa. El aprendizaje integrado de contenido y lengua es en realidad un compendio de enfoques metodológicos varios como la inmersión, la educación bilingüe y la multilingüe, un marco en el que aplicar y sintetizar los conocimientos adquiridos a través de estos enfoques para acoger desde programas con una exposición a la lengua de baja intensidad y corta duración hasta programas largos de intensidad alta (Mehisto y otros, 2008): se puede adaptar para su aplicación en todas las etapas educativas o en una serie de unidades didácticas dentro de una única área.

Sin embargo, debemos resaltar también que la responsabilidad de implantar e impulsar un modelo tan novedoso de la forma en que se ha realizado mayoritariamente en esta región, amplia y rápidamente, no debe recaer exclusivamente sobre los equipos directivos y los maestros de los colegios, de lo cual a veces se lamentan con razón. Si bien es cierto que son ellos los mejores conocedores de la realidad de los centros, de sus recursos materiales y humanos, de las necesidades y capacidades de sus alumnos, del comportamiento de las familias, etc., es importante que puedan contar con el apoyo firme de la administración educativa.

Dicho apoyo se podría concretar en las siguientes actuaciones:

- La dotación de personal debidamente cualificado y la estabilización de la plantilla temporal;
- La provisión de material tecnológico;
- Una rica oferta de cursos de formación que poder encajar en el quehacer diario de los maestros sin causar una sobrecarga;

- La canalización y gestión de inquietudes y quejas en referencia, por ejemplo, a la incorporación de nuevos alumnos o a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales;
- La apertura y el mantenimiento de canales de comunicación entre docentes de AICLE a nivel nacional e internacional y la constitución de redes de trabajo;
- El impulso del diseño de materiales apropiados al contexto específico de AICLE en la región.

En lo que respecta a la evaluación que se lleva a cabo en las aulas analizadas, hemos observado que ésta es de tipo formativo, pues aparte de los logros académicos en sentido estricto, trata de valorar la capacidad de los niños y el esfuerzo que ponen en colaborar y participar en las actividades del aula, así como sus actitudes y el respeto que muestran hacia la segunda lengua y hacia sus compañeros. No percibimos que conlleve implícito ningún elemento de selección o de discriminación sino de integración, por lo que consideramos que en este sentido se está realizando de manera satisfactoria.

También estamos de acuerdo con que las técnicas de evaluación empleadas sean, al igual que las técnicas metodológicas, de naturaleza variada y escogidas según su pertinencia para un momento concreto. Tal y como hemos visto, los maestros evalúan durante las propias sesiones a partir de sus observaciones o de ciertas actividades, al término de cada sesión, al final de unidades didácticas o de grupos de unidades, etc. Incluso recurren a la autoevaluación del alumno o a la evaluación entre iguales.

Como ya comentamos en el Capítulo IV, el aumento de horas semanales en la L2 que presentan los horarios de estos centros hace asequible la consecución de los objetivos lingüísticos que marca la legislación. Por otro lado, los objetivos oficiales de las áreas de contenido –Conocimiento del Medio y Educación Artística principalmente– hacen referencia a la necesidad de adquirir una serie de conceptos, sin especificar en qué idioma; por tanto, no parece haber nada que contradiga que la adquisición de éstos es también una meta realista mediante la aplicación del método idóneo. En definitiva, en las condiciones de enseñanza que impone la metodología AICLE, es posible que la evaluación del progreso de los alumnos produzca buenos resultados.

Con todo, a fecha de hoy la evaluación sigue siendo uno de los caballos de batalla de AICLE, en especial en lo concerniente a la distinción o posible confusión entre contenido y lengua. Este estudio en concreto deja sin resolver cómo evalúan los maestros el contenido haciendo uso de la lengua vehicular sin que interfiera en su interpretación de resultados una posible falta de competencia lingüística por parte del alumno, por lo que proponemos esta cuestión como el inicio de una posible vía de continuación de nuestra investigación.

Respecto al funcionamiento de los programas bilingües en sí, desde aquí celebramos cómo están llevando a cabo la evaluación de la calidad del convenio MEC-*British Council* sus organismos impulsores. En particular consideramos altamente positivo el hecho de que hayan encomendado el proyecto de su evaluación a la Universidad de Stirling (Escocia), entidad independiente y ajena al programa, y esperamos expectantes los resultados de su informe final. Por otro lado, lamentamos no haber podido recabar información de primera mano de la Consejería de Educación acerca de cómo están ellos articulando los protocolos de control de la calidad de su programa.

Para terminar, queremos decir que a pesar de los malentendidos y el cuestionamiento frecuente del trabajo del etnógrafo y de otros investigadores cualitativos por parte de algunos colegas de orientación más experimental, lo cierto es que el estudio etnográfico del aprendizaje de segundas lenguas y el bilingüismo tiene ya al menos tres décadas de antigüedad, y se apoya sobre una tradición etnográfica de más de un siglo. Además, son cada vez más frecuentes los estudios etnográficos que compensan las críticas con una profusa descripción metodológica y gran cantidad de datos para remarcar el rigor, la credibilidad y la validez de sus investigaciones:

The level of methodological reporting and detail varies widely in ethnographic research reports in applied linguistics. A lack of detail in some publications –for example, amounts and types of data collected– is problematic because many (but not all) scholars assess studies’ rigor, validity, or credibility by their methodology. That being said, the overall amount of data and variety of data sources in ethnographic studies of additional language learning and teaching appear to be increasing (Harklau, 2005: 187ff.)

La credibilidad de nuestro proyecto se sustenta sobre el hecho de que el objeto de estudio, es decir, la descripción de los elementos curriculares de la enseñanza bilingüe en los colegios públicos de nuestra región, fue identificado y

descrito a través de las manifestaciones y juicios de sus protagonistas. También se apoya en la observación y el registro de datos realizados en el mismo escenario en el que ocurren los hechos, en la triangulación de instrumentos de medida de estos datos, y en la preparación de la propia investigadora, docente en ejercicio en disposición de poder discriminar e inferir la realidad analizada.

Aún así, los resultados obtenidos aquí son difícilmente extrapolables y generalizables a otros estudios por la misma naturaleza de la investigación etnográfica, casi exclusivamente aplicable al contexto que estudia. A pesar de ello, existe la posibilidad de realizar ciertas transferencias a otros escenarios si existen similitudes esenciales.

En concreto, la transferibilidad de este estudio dependerá de:

- *La similitud de contextos: si el centro al que se pretende aplicar los resultados tiene una gran similitud con el evaluado será más probable que exista transferibilidad.*
- *La minuciosidad de las descripciones: si la valoración se hace mediante juicios genéricos no será posible transferir los resultados ya que no se sabe lo que realmente esconden las afirmaciones.*
- *La afinidad epistemológica: si un centro está inspirado en una determinada forma de concebir la sociedad, la escuela, el alumno como persona y aprendiz, el aprendizaje, etc. y esa forma es similar a la del centro que se ha evaluado, será más fácil la transferencia.*
- *La proximidad en el tiempo: si ha pasado mucho tiempo desde que se realizó la evaluación que sirve de referencia, es probable que las situaciones cambiantes, las nuevas leyes, las nuevas exigencias, hagan menos valiosa la transferibilidad.*
- *La multiplicación de evaluaciones coincidentes: si se han realizado descripciones similares en diversos casos, será más fácil que la transferibilidad pueda producirse (Santos, 1994: 307).*

Hemos puesto empeño, eso sí, en consolidar una credibilidad manifiesta, es decir, en procurar para este estudio una validez interna reflejando con precisión y fiabilidad lo que acontece en los centros escolares públicos de la región con respecto a la enseñanza bilingüe a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información.

Nos gustaría acabar esta sección con una cita sobre la investigación en la educación bilingüe que apunta hacia la dirección a seguir a continuación:

Neither bilingual education programs nor the controversy about them will ever go away. Great variation in models, changes in policies, and disagreements about specific implementation practices illustrate the variability and changing nature of bilingual education implementation. The quest for the perfect model is unrealistic and misguided. [...] To best serve a defined group of students research must be contextual and implementation should bring together families, schools, and policy-makers (Brisk, 2005: 21).

Como bien dice Brisk en estas líneas, no encontraremos ni debemos perder el tiempo buscando un modelo perfecto de clase bilingüe. La educación bilingüe demanda más bien un tipo de investigación contextualizada tal y como el que nos ocupa, y una implementación que involucre directamente a las familias, a las escuelas y a las administraciones educativas. Cada caso de investigación merecerá una atención individualizada y rendirá resultados diferentes.

En Europa, el impacto que ejerce el contexto concreto de cada centro educativo sobre su programa bilingüe es si cabe aún mayor que en otras localizaciones, porque la introducción de AICLE suele ser un fenómeno de implementación local en un centro educativo aislado o en pequeños núcleos de centros. Dentro de estos colegios e institutos, el grupo de maestros normalmente reducido –sobre todo al principio– que se embarca en el proyecto bilingüe, encuentra muchas veces dificultades para contactar con el mundo educativo exterior y para hacerse una idea general del funcionamiento de su sistema puesto que las variables que deben manejar son demasiado numerosas para estudiarse simultáneamente. Es por eso por lo que, insistimos, es esencial seguir investigando en AICLE.

En la siguiente sección presentaremos ejemplos de cómo creemos que se puede dar continuidad a este estudio dentro de un marco de investigación contextualizado e integrador. Con dicha sección pretendemos entre otras cosas dejar patente que queda aún mucho por hacer, pero eso mismo no debería ser un impedimento sino un revulsivo para continuar.

2. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Dado que la política educativa actual incide en adelantar el momento de introducción de la segunda lengua en la enseñanza reglada y que la sociedad demanda cada vez con más insistencia un modelo educativo bilingüe, es fundamental que el ámbito científico siga profundizando en el estudio de la adquisición de idiomas a edades tempranas y del bilingüismo, en el campo de la didáctica de la enseñanza de lenguas y en la formación más idónea del profesorado que las imparte.

A este respecto, los resultados del análisis de los procedimientos que emplea el profesor para enseñar la segunda lengua de forma bilingüe resultarán especialmente útiles como factores a tener en cuenta en la toma de decisiones sobre propuestas curriculares y metodología instruccional, así como en el desarrollo de materiales.

Mediante la descripción de los elementos curriculares de la enseñanza bilingüe de los colegios públicos de la región de Madrid, este estudio ha pretendido aportar ideas, aclarar conceptos y proponer hipótesis de trabajo en esta dirección, pero como decíamos al término de la sección anterior, reconocemos que aún queda mucho camino por recorrer. En las originales palabras de Nikula y Marsh (1998: 13),

Like Antarctica, the methods by which a foreign language can be used as the means for instruction, are claimed by many, explored by not so many, and understood by fewer still! It is an area with riches that lie largely undisturbed.

Por eso dedicaremos las próximas líneas a explicar hacia dónde creemos que debemos dirigirnos ahora.

En la sección anterior hemos presentado ya tres posibles vías de continuación de esta investigación, que son:

- Para saber si es bueno combinar las dos lenguas de instrucción en las asignaturas de contenido de AICLE podríamos comparar los logros académicos y el nivel de competencia en la L2 en las áreas de contenido de los colegios estudiados, porque cada grupo de ellos da un tratamiento distinto a este tema.
- Para averiguar por qué los maestros de la región tienden a hacer un empleo desigual de la lengua meta en sus clases, sería interesante seguir ahondando en la relación entre el uso de esta lengua en el aula y el grado de dominio que tienen en ella los maestros y los alumnos.
- Para conocer mejor las propiedades y características de la evaluación en AICLE se puede explorar cómo se debe evaluar el contenido haciendo uso de la lengua vehicular sin que ésta interfiera en la interpretación de resultados.

En relación con el primer punto, como aproximación a la materia comentaremos aquí que la teoría sobre la metodología AICLE tiene en cuenta la lógica existencia de una etapa de transición en la que el alumno no es aún suficientemente competente en su L2 pero ya recibe la instrucción de otras áreas de contenido en ella. En esta etapa, algunos autores consideran la traducción a la L1 como una herramienta aceptable: *"many learners respond well to exploring and comparing versions of a text in different languages"* (Darn, 2006: 3).

Para estos momentos se contempla incluso el concepto de *translanguaging* en relación con el uso de ambas lenguas:

In truly bilingual situations (Wales, Canada), 'translanguaging' is a teaching strategy designed to promote the understanding of a subject in order to use the information successfully. In translanguaging, the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other. Input and output languages are systematically varied (Darn, 2006: 3).

Como decíamos, en el contexto educativo de nuestra región se dan dos situaciones dispares al respecto de la presencia de las lenguas de instrucción en áreas de contenido: en Conocimiento del Medio, uno de los enfoques estudiados evita la traducción a la L1 mientras que el otro combina la docencia en la L1 y en la L2 a partes iguales.

¿Qué método de los dos es preferible bajo qué condiciones? ¿De qué factores depende la adopción de uno u otro? La respuesta a estas cuestiones, que debería ser objeto de futuras investigaciones, no parece sencilla.

Es posible que el problema no estribe en el qué sino en el cómo. Hamilton (2006), a propósito del debate que ha suscitado en Estados Unidos la aplicación de la Proposición 227 en el estado de California⁴, opina que en última instancia lo relevante no es la lengua que se emplea sino la calidad con que se enseña. Y para el contexto Europeo, desde Finlandia Björkqvist (1999) contribuye a aclarar la controversia con el siguiente consejo sobre el inglés como segunda lengua:

The most important aspects of teaching science through English [...] are concerned with the development of the language as a tool that the pupil will use with trust. The conviction that English is a safe and useful language is a necessary prerequisite, and a reassurance may be necessary again and again, especially if native language science teaching is available (p. 101).

Cierto esfuerzo investigador debería dirigirse pues hacia el tipo de lenguaje que se emplea y se fomenta en las clases de Conocimiento del Medio y otras áreas de contenido en AICLE. Por ejemplo, al respecto del vocabulario necesario para Conocimiento del Medio, este autor (Björkqvist, 1999: 102) identifica las siguientes categorías:

- Vocabulario que facilite la negociación de significados de experiencias pasadas, por ejemplo la terminología requerida para expresar percepciones.
- Vocabulario relacionado con procesos científicos generales, como la observación sistemática o el registro de datos.
- Vocabulario que amplíe el mundo conceptual del alumno.

Creemos que, en investigación y práctica, el resto de contenidos y de áreas del lenguaje deberían recibir también este tratamiento pormenorizado.

Por otro lado, nuestros datos han revelado que los maestros, recordemos, no hacen un uso continuo de la segunda lengua en los momentos destinados oficialmente a ella, tal y como cabría esperarse de una situación tan favorable a la inmersión como es ésta.

⁴ La Proposición 227 de 1998 favorece el modelo de inmersión en inglés para los alumnos inmigrantes con otra lengua materna en lugar del modelo bilingüe (generalmente español-inglés). Su efecto ha sobrepasado los límites de California para alcanzar otros estados como Arizona o Massachusetts.

Puede que la cuestión no sea si los profesores que no son hablantes nativos de la lengua que enseñan en AICLE necesitan un reciclaje intenso y/o continuado para optimizar su competencia en esa lengua sino que quizás la situación requiera además programas de formación para todos los docentes – nativos o no– en los que aprendan cómo emplear esa lengua y sacarle el máximo partido dentro del marco de la asignatura de contenido, programas cuyo diseño y pilotaje debería correr a cargo de equipos de investigación conocedores al detalle de la pedagogía AICLE.

Estos cursos resultarían, por cierto, especialmente útiles para el profesorado de Educación Secundaria, cuya formación inicial está orientada a la adquisición de una sólida base en contenidos pero es deficitaria en pedagogía de segundas lenguas y en su aplicación en el aula:

Teachers at the secondary level are content specialists, and must be able to show that they have a good command of the English language to join the project⁵. Thus, they usually have little training (if any) in the teaching and learning of a foreign language and, as a result, they are often unaware of the type of language knowledge required by this group of learners if they are to perform well in their school subjects (Llinares y Whittaker, 2006: 28).

Retomando lo que ya decíamos en nuestro análisis del capítulo IV, al alumno se le deben presentar oportunidades para desarrollar todas las funciones del lenguaje: las funciones ideacional, textual e interpersonal (Halliday, 1989), que sirven para representar la realidad, estructurar y conectar el texto e interactuar con los demás, respectivamente. Sin embargo, los hallazgos de Llinares y Whittaker (2006) indican que los alumnos de primer curso de Secundaria tienen dificultades en la L2 para distinguir el discurso oral del escrito y para expresar modalidad, empleada para cualificar las declaraciones del que habla o escribe desde su punto de vista y ejercitar así la función interpersonal. Para que el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno sea completo, es necesario pues que el profesor conozca estas carencias y las compense con su actuación docente.

En cualquier caso, en el presente estudio hemos querido defender en todo momento que las clases de segundas lenguas en inmersión con jóvenes aprendices son eficaces, siempre que se apoyen lógicamente en la metodología

⁵ Las autoras hacen referencia al programa MEC-BC, que alcanza ya la etapa de Secundaria.

y el uso del lenguaje apropiados. Por ello, con los debidos matices ya comentados en secciones anteriores, nos manifestamos en contra de que los maestros no se comuniquen en la L2 el máximo de tiempo de clase posible y creemos que se deberían invertir energías de investigadores y formadores así como recursos en promover una inmersión eficaz en la L2.

Igualmente, volviendo a la tercera línea de continuación de la investigación propuesta, hemos querido hacer patente la necesidad concreta de desarrollar herramientas de evaluación lo suficientemente sofisticadas como para medir la competencia comunicativa en la lengua y el contenido de forma combinada.

Además, teniendo en cuenta que el maestro de AICLE es típicamente un hablante no nativo de la lengua que enseña, esta situación de bilingüismo educativo implica por su parte un esfuerzo constante y sostenido, condicionado por su nivel de competencia en la L2. Lo dicho nos hace cuestionarnos si en algunos casos los contenidos no estarán siendo evaluados con el obstáculo de interferencias provocadas por inadecuaciones lingüísticas, y por eso proponemos esta circunstancia como tema de investigación, así como sus paralelismos con el tratamiento de errores o las posibles restricciones en la transmisión de contenidos.

En realidad, el problema de que la competencia en la L2 pueda interferir negativamente en la comprensión o producción de contenidos no es ya sólo una cuestión de la evaluación en AICLE, sino de la enseñanza bajo esta metodología en general. Como afirma Darn (2006), todavía existe poca evidencia que apoye que la comprensión de los contenidos no lingüísticos no se ve afectada negativamente por la falta de competencia del alumno en la L2:

While learners' breadth of knowledge, confidence and cultural understanding may benefit from CLIL, there is little evidence to suggest that, for the majority, understanding of content is not impeded by lack of language competence. Current opinion seems to be that language ability can only be enhanced once sufficient content has been absorbed to make the general context understandable, and that there is a 'transition' stage, after which the learner is able to function effectively in both languages (p. 7).

Existen ciertas posibilidades concretas de investigación que se derivan directamente de este estudio por tener que ver con aspectos de la toma de datos que, debido a problemas de tiempo o de diseño, quedaron por aquilatar. Por ejemplo, dos formas de mejorar el panorama que hemos elaborado con la

situación de los colegios bilingües públicos de la región serían (1) indagar con más profundidad en la labor específica del auxiliar de conversación del programa de la Consejería de Educación y (2) agregar a la base de datos los 33 nuevos colegios del curso 2008-2009 y las sucesivas incorporaciones posteriores. Asimismo convendría dar continuidad la revisión bibliográfica realizada, a la que se puso fin en un punto dado del proceso por obvios motivos de gestión del tiempo, para incorporar los resultados de los nuevos avances de la literatura científica al respecto de la enseñanza bilingüe.

Para completar la descripción del funcionamiento de AICLE que se ha presentado en este estudio, se propone también contrastar la situación de la educación bilingüe en zonas urbanas y su área de influencia –marco bajo el cual podrían ser clasificados la mayoría de los casos estudiados aquí– y en zonas rurales, normalmente más aisladas, emulando la encuesta realizada recientemente en Finlandia (Lehti y otros 2005; en Nikula, 2007: 209). Tal encuesta revela por ejemplo que las escuelas que implementan AICLE de forma generalizada tienden a encontrarse en grandes ciudades y municipios, mientras que los experimentos a pequeña escala que parten de la iniciativa particular de un profesor son más frecuentes en contextos rurales.

Otro aspecto a estudiar en más profundidad de lo que nos ha permitido esta investigación, por estar en relación indirecta con ésta, es la descripción de la situación de la enseñanza bilingüe en otras regiones y Comunidades Autónomas, y el establecimiento, si procede, de paralelismos y divergencias entre ellas y la nuestra.

Por ejemplo, en el Capítulo II vimos que las Comunidades bilingües como Cataluña, País Vasco o Galicia, consideraban la educación en más de un idioma como algo cotidiano desde hace ya tiempo, sobre todo desde el impulso que recibieron en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) las lenguas cooficiales del Estado. Decíamos en aquel capítulo que la educación bilingüe en dichas Comunidades suele presentarse en forma de modelos de mantenimiento de la lengua familiar y de inmersión lingüística temprana, dirigidos a alumnos hablantes de una lengua cooficial o de castellano como L1 respectivamente. Pues bien, sería beneficioso para los colegios bilingües de nuestra región conocer cómo han organizado las correspondientes

administraciones educativas estos modelos en sí, así como el tratamiento que hacen del inglés como L3.

Igualmente, creemos que puede ser interesante extender la descripción de este documento a la educación bilingüe en Educación Infantil. Y como, según nuestras informaciones, los únicos colegios públicos de la región que imparten sus clases de Infantil bajo el sistema bilingüe son aquellos diez pertenecientes al convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, para lograr una muestra representativa de centros habría que incluir entonces a los colegios privados y concertados bilingües de la zona que lo sean en Infantil, o bien alcanzar el ámbito estatal contactando, por ejemplo, con el resto de colegios del citado convenio.

Sólo por resaltar el interés sociopolítico que tiene la enseñanza de la segunda lengua en Educación Infantil, recordaremos de nuevo que actualmente se da inglés como L2 desde los tres años de forma generalizada en la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas, y que son muchos los esfuerzos de los organismos oficiales por regular su impartición en esta etapa (en la Comunidad de Madrid la legislación vigente para ello es la Orden 4589/2000, de 15 de septiembre). Lógicamente, el desarrollo de metodologías efectivas distintivas de esta etapa y ajustadas a su alumnado es objetivo prioritario de instituciones y particulares, y si los resultados de la investigación en AICLE apoyan la pertinencia de su adaptación a Infantil se habrá dado un importante paso hacia la consolidación de una metodología en segundas lenguas propia de esta etapa, globalizadora y comunicativa (Pino y Rodríguez, 2006).

En cuanto al estudio de la eficacia de AICLE en general, creemos haber demostrado el innegable potencial de esta metodología, del cual se deriva seguramente su creciente popularidad. Sin duda, una de sus ventajas es que ha dado un nuevo impulso al desarrollo de la práctica pedagógica en segundas lenguas (Sjöholm, 1999: 19). No obstante, las esperanzas depositadas en AICLE son tales que han propiciado un ritmo de implementación que parece estar sobrepasando la evidencia empírica de su éxito.

Actualmente las instituciones y administraciones educativas corren el riesgo de embarcarse en un proyecto de AICLE simplemente "porque vende" sin tener suficiente información sobre cómo, cuándo y por qué deben hacerlo. Esto no podría ser menos indicado. En realidad, o dirigen el cambio hacia la

enseñanza bilingüe adecuadamente desde el conocimiento, o la institución y la administración en cuestión se verán indefensamente expuestas a la crítica de unos y otros, incluso a la crítica fácil de legos en la materia que consideran que la educación bilingüe es perjudicial porque “se baja el nivel”, “los padres no pueden ayudar en casa”, “los alumnos tendrán lagunas en castellano”, etc.

Así pues, para hacer frente a propios y ajenos, el estudio a favor de AICLE tiene aún ciertos temas pendientes cuya indefinición puede dificultar el desarrollo y expansión de esta metodología, y sobre los cuales convendría seguir profundizando. Por ejemplo, los valedores de AICLE defienden su paralelismo con los procesos naturales de adquisición de primeras lenguas. Sin embargo, también es cierto que en la enseñanza de contenidos y lenguas extranjeras –que no segundas lenguas– la exposición a la lengua queda restringida a momentos específicos dentro del aula. La situación supone además un esfuerzo cognitivo y un aprendizaje consciente que no se dan con la lengua materna. ¿Hasta qué punto es AICLE entonces un aprendizaje natural?

Otra faceta espinosa de AICLE es que, a pesar de que parece poder aplicarse a cualquier asignatura, la verdad es que bajo esta metodología la enseñanza de ciertos contenidos puede resultar forzada y poco natural. Cabe pensar por ejemplo en contenidos relacionados con la cultura y la literatura en la lengua materna de alumnos y maestro. ¿Qué áreas son realmente más propicias para su enseñanza en la L2? ¿Cómo incorporar transversalmente los contenidos “culturalmente complicados” en otras áreas que se imparten en la L1?

Es fácil imaginar que el desarrollo de materiales y recursos está íntimamente relacionado con estas materias. Hasta hace relativamente poco, el abanico de materiales disponibles específicos para AICLE era muy limitado. A finales de los 90, Grosser (1999) afirmaba que

...the difficulty in finding appropriate teaching and learning materials has been identified as one of the challenges for the development of plurilingual education. It seems that this difficulty still persists. On the one hand it is not profitable for publishers to produce textbooks because print-runs are too small; and, on the other hand, materials for plurilingual courses have to respond to very specific teaching profiles, according to the age and the level of linguistic competencies of the learners, as well as according to the chosen subject matters and the curriculum requirements at a given school (p. 12ff.).

Aún ahora, en nuestras conversaciones con los maestros informantes de esta investigación, les hemos escuchado quejarse de que invierten demasiado tiempo en elaborar sus propios materiales, y denunciar que los libros de AICLE son a veces traducciones literales de sus equivalentes en español, en lo que parece un afán irreflexivo de las editoriales por lanzar materiales al mercado rápidamente.

Afortunadamente, en la actualidad encontramos en el mercado una variedad de publicaciones sobre AICLE que vinculan teoría y práctica y que proporcionan materiales para su empleo en el aula. Véanse, por ejemplo, Deller y Price (2007) para Secundaria, y Calabrese y Rampone (2007) para Primaria.

En cualquier caso, aún es necesario seguir apostando por el desarrollo de materiales:

- que se basen en el currículo de cada área específica;
- que integren tareas de aprendizaje de lengua y de contenido;
- que fomenten las destrezas productivas tanto como las receptivas;
- que permitan su uso flexible para adaptarse a la diversidad de situaciones de AICLE existentes.

Por último, una importante variable que se debería tener en cuenta en futuros estudios es el alumnado de este tipo de centros. Como ya hemos comentado, los colegios que se encuentren en un área con alto índice de inmigración y que reciban alumnos nuevos hablantes de distintas lenguas maternas cada poco tiempo, encontrarán muchas más dificultades para implantar su modelo de enseñanza que otros por este sólo hecho. Recordemos que, según nuestras informaciones, si la lengua materna del alumno sufre deficiencias en algún sentido –por tratarse de un alumno con discapacidades lingüísticas o incluso si habla una lengua materna minoritaria en el entorno– corre el riesgo de encontrarse en seria desventaja dentro de un programa bilingüe.

Además está el factor socioeconómico, que también influye en la pedagogía a desarrollar: es fácil imaginar que si el nivel socioeconómico de la zona de influencia de un colegio dado es tal que la mayoría de las familias tiene, por ejemplo, conexión a Internet y acceso a recursos en línea en sus casas, los niños podrán colaborar con un determinado tipo de materiales y los

profesores podrán demandar de ellos una serie de actividades que los profesionales de otros colegios tendrán más limitadas.

El tipo de alumnos que tiene el maestro influye de forma categórica y diversa, insistimos, en la metodología que debe y puede desarrollar: decíamos en el Capítulo I que la metodología en segundas lenguas, dinámica y ecléctica, se diseña en función de las necesidades y experiencia del maestro, es decir, del contexto donde trabaja. Sería interesante por ello recabar datos sobre los alumnos de nuestros centros, clasificar éstos en función de aquéllos y cruzar las informaciones referentes a tipos de alumnado y logros académicos, niveles de competencia en la L2, grado de satisfacción de padres y profesores, etc.

A propósito de los profesores, huelga decir que hacer frente al complejo escenario social que representan los alumnos y familias de colegios bilingües públicos supone un reto para cualquier claustro. Para superarlo con más facilidad, los maestros de estos centros deben combinar nada más y nada menos que

...a profound knowledge of subject matter with a wide repertoire of teaching strategies, state-of-the-art knowledge about learning theory, cognition, pedagogy, curriculum, technology, and assessment, and ample knowledge of the students' language, socio-cultural, and developmental background. The teacher must also be as proficient as possible in two languages (Calderón y Carreón, 2000: vi).

Es decir, el docente podrá adoptar medidas pedagógicas fundamentadas y defenderlas ante alumnos, padres y evaluadores externos en la medida en que domine su campo de conocimiento y actuación desde todas las perspectivas posibles. Ya hemos propuesto en estas líneas modos en que las administraciones educativas, universidades y centros de formación continua pueden ayudar a promover una formación de calidad entre los profesionales de la docencia de tipo AICLE. Aquí haremos ahora una petición para que investigadores y estudiosos complementen los esfuerzos de formadores y gestores indagando sobre:

- La manera más eficaz de enseñar una L2 a los niños y a los propios maestros en formación;
- La fundamentación teórica que respalda la metodología AICLE;
- Los contenidos específicos que debe integrar la formación de maestros en AICLE y su secuenciación;

- El equilibrio entre lengua y contenido;
- El vínculo entre AICLE y la tecnología.

En esta área del conocimiento educativo merece especialmente la pena que los diferentes grupos involucrados cooperen entre sí y compartan hallazgos y experiencias porque, aunque académicos y profesionales de la docencia persigan metas concretas diferentes, en realidad la filosofía y los principios metodológicos que sustentan su investigación y su práctica son sorprendentemente similares.

A propósito de alumnos y profesores, el documento que aquí acaba partió de un compromiso de descubrimiento de la realidad cotidiana por parte de sus protagonistas. Sus contenidos son el fruto de la integración de las reflexiones, opiniones y percepciones de los participantes en esta investigación: profesores especialistas, alumnos, equipos directivos, observaciones de la investigadora y aportaciones de los informantes clave. Todos ellos, y en particular los profesores especialistas, con su actuación y su análisis de la realidad, han permitido a la investigadora aunar teoría y práctica: ajustar y redefinir parámetros teóricos, establecer conexiones entre las diferentes teorías sobre el proceso de enseñanza-adquisición y la práctica educativa.

Este estudio ha supuesto una magnífica ocasión para afianzar un contacto ya existente pero parcial con el aula bilingüe. El valor humano de los informantes ha facilitado la reflexión y el diálogo, la formación y la información, lo cual ha enriquecido particularmente a la investigadora. En varias ocasiones a lo largo de estas páginas hemos tenido oportunidad de defender que se aprende mejor haciendo. Pues bien, esto mismo se aplica en realidad a nuestra investigación: el hecho de llevarla a cabo nos ha permitido aprender cosas nuevas y valiosas, que esperamos sinceramente que sirvan a otros investigadores y docentes.

Bibliografía

Introducción general

- ASHER, J. (1977): *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.
- BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
(consulta 1/10/09)
- BELTRÁN, M. (2000; 3ª ed.): "Cinco vías de acceso a la realidad social". En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA (eds.), *El Análisis de la Realidad Social; Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 15-55.
- BREWSTER, J. y ELLIS, G. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. y GIRARD, D. (2002; ed. rev.): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002; 2ª ed.): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics* 4: 161-70.
- CURRAN, C. A. (1976): *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.

- ELLIS, R. (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FIGUERAS, N. (2005): "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: De la teoría a la práctica". *Carabela* 57: 5-23.
- GATTEGNO, C. (1963): *Teaching Foreign Languages in Schools; The Silent Way*. Nueva York: Educational Explorers Ltd.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994): "Competing paradigms in qualitative research". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 105-17.
- HALLIWELL, S. (1993): *La Enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex: Longman.
- HARKLAU, L. (2005): "Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 179-94.
- HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En R. HUXLEY y E. INGRAM (eds.), *Language Acquisition Models and Methods*. Londres: Academic Press. 3-23.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.), Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 2 de diciembre de 2002).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), Ley 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LIGHTBOWN, P. M. y SPADA, N. (1993): *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- LITTLE, D. (2006): "The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact". *Language Teaching* 39: 167-90.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and Suggestopaedia: Theory and Practice*. Paris: UNESCO.
- MACKEY, A. y GASS, S. (2005): *Second Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): "Profesión docente y autoevaluación institucional". *Revista de Educación* 285: 63-5.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- PALMER, H. E. (1917): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Londres: Harraps.
- RAVEN, R. (1968): "Language acquisition in second language environment". *International Review of Applied Linguistics* 6: 175-85.
- SAUVEUR, L. (1874): *Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston: Schoenhof and Moeller.
- Van EK, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Capítulo I

- AGUADO, G. (1995): *El Desarrollo del Lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un Diseño Curricular en la Educación Infantil*. Madrid: Editorial CEPE.
- ALCARAZ, E. y MOODY, B. (1983): *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Alhambra.
- ALDERSON, J. C. (ed.) (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Case Studies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- ANDERSEN, R. (1981): *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley, MA: Newbury House.

- ANDERSON, N. J. (2005): "L2 learning strategies". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 757-771.
- ANTHONY, E. M. (1963): "Approach, method and technique". *English Language Teaching* 17: 63-67.
- ARTIGAL, J. M. (1999): "La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil". *Infancia y Aprendizaje* 86: 27-39.
- ASHER, J. (1981): "The Total Physical Response (TPR): Theory and practice". En H. WINITZ (ed.), *Native and Foreign Language Acquisition*. Nueva York: The New York Academy of Sciences. 324-31.
- ASHER, J. (1977): *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.
- AUSUBEL, D. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- BAILEY, B. (2000): "Language and negotiation of ethnic/racial identity among Dominican Americans". *Language in Society* 29: 555-82.
- BALCOM, P. (1995): "Argument structure and multicompetence". *Linguistica Atlantica* 17: 1-17.
- BEACCO, J. C. (1995): "La méthodologie circulante et les méthodologies constituées". En J. PÉCHEUR y G. VIGNER (ed.), *Méthodes et Methodologies*. París: EDICEF. 42-49.
- BESTARD, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982): *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: EDI-6.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Nueva York: Holt.
- BOADA, H. (1992): *El Desarrollo de la Comunicación en el Niño*. Barcelona: Arthropos.
- BRAIDI, S. M. (2001): *The Acquisition of Second Language Syntax*. Nueva York: Arnold Publishers.
- BRAINE, M. D. S. (1963): "The ontogeny of English phrase structure: The first phase". *Language* 39: 1-13.
- BREEN, M. P. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching* 20 (3): 157-75.
- BREWSTER, J. y ELLIS, G. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.

- BREWSTER, J., ELLIS, G. y GIRARD, D. (2002; ed. rev.): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- BROWN, H. (2002): "English language teaching in the 'post-method' era: towards better diagnosis, treatment and assessment". En J. C. RICHARDS y W. A. RENANDYA (eds.), *Methodology in Language Teaching; An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 9-18.
- BROWN, H. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Longman.
- BROWN, H. (1994): *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York: Prentice Hall Regents.
- BROWN, H. (1981): "Affective factors in second language learning". En J. E. ALATIS, H. B. ALTMAN y P. M. ALATIS (eds.), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. Oxford: Oxford University Press. 113-29.
- BROWN, H. (1980): "The optimal distance model of second language acquisition". *TESOL Quarterly* 14: 157-64.
- BROWN, R. (1973): *A First Language: The Early Stages*. Londres: George Allen & Unwin.
- BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (1979): "'Communicative' language teaching: An educational perspective". En C. J. BRUMFIT y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 183-91.
- BRUNER, J. S. (1983): *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- BUSCH, D. (1982): "Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students". *Language Learning* 32: 109-32.
- BYRAM, M. (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- BYRNES, H., LARSON, J., MET, M., OSGOOD, J., OXFORD, R. y PHILLIPS, J. (1992): *Curriculum Handbook, Section 7: Second Language Learning Principles*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: 1-60.

- CANDLIN, C. N. (1987): "Towards task-based language learning". En C. N. CANDLIN y D. MURPHY (eds.), *Language Learning Tasks*. Londres: Prentice Hall. 5-22.
- CAPLAN, D. (2001): "Neurolinguistics". En M. ARONOFF y J. REES-MILLER (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell (eds.). 582-607.
- CARROLL, J. B. y SAPON, S. M. (1958): *Modern Language Aptitude Test*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- CARROLL, S. (2001): *Input and Evidence*. Amsterdam: Benjamins.
- CAZDEN, C., CANCINO, H., ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J. (1975): *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults. Final Report*. Washington, DC: National Institute of Education.
- CENOZ, J. y GENESEE, J. F. (1998): "Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education". En J. CENOZ y F. GENESEE (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 16-32.
- CHAPELLE, C. (2001): *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. y ABRAHAM, R. (1990): "Cloze method: What difference does it make?". *Language Testing* 7: 121-46.
- CHAPELLE, C. y ROBERTS, C. (1986): "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a Second Language". *Language Learning* 36: 27-45.
- CHOMSKY, N. (2000): *The Architecture of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Programme*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1981): "Principles and parameters in syntactic theory". En N. HORNSTEIN y D. LIGHTFOOT (eds.), *Explanations in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Londres: Longman. 32-75.
- CHOMSKY, N. (1977): *El Lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHOMSKY, N. (1959): "A review of B. F. Skinner's 'Verbal Behavior'". *Language* 35: 26-58.

- CLARK, E. V. (2003a): "Languages and representations". En D. GENTNER y S. GOLDIN-MEADOW (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press. 17-24.
- CLARK, E. V. (2003b): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, E. V. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, J. L. D. (1969): "The Pennsylvania Project and the 'Audiolingual vs. Traditional' question". *Modern Language Journal* 53: 388-396.
- CLEMENT, R. y KRUIDENIER, B. G. (1985): "Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model". *Journal of Language and Social Psychology* 4: 21-37.
- COLEMAN, G. (1996): "Integrating CALL into the language syllabus". *On-Call Journal* 10 (1): 21-28.
- CONSEJO DE EUROPA (2002a): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Guide for Users*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002b): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Examination and Test Development*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002c): *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, V. (2001a; 3ª ed.): *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Arnold.
- COOK, V. (2001b): "Linguistics and Second Language Acquisition: One person with two languages". En M. ARONOFF y J. REES-MILLER (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell. 488-511.
- COOK, V. (1992): "Evidence for multicompetence". *Language Learning* 42: 557-91.
- COOK, V. y NEWSON, M. (2007; 3ª ed.): *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Londres: Blackwell.

- CRAIN, S. y LILLO-MARTIN, D. (1999): *Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell.
- CURRAN, C. A. (1976): *Counselling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- DALE, P. S. (1989): *Desarrollo del Lenguaje: Un Enfoque Psicolingüístico*. México: Trillas.
- DÖRNYEI, Z. (1990): "Conceptualizing motivation in foreign-language learning". *Language Learning* 40: 45-78.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974): "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- EHRMAN, M. y OXFORD, R. (1988): "Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies". *Modern Language Journal* 72: 253-65.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELY, C. (1986): "An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom". *Language Learning* 36: 1-25.
- EQUIPO PYGMALION (1987): *El Enfoque Comunicativo en la Escuela. Una Nueva Orientación para la Enseñanza del Inglés*. Madrid: Edi-6.
- ESPÍ, M. J. y AZURMENDI, M. J. (1996): "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera". *RESLA* 11: 63-76.
- FAINGOLD, E. D. (2003): *The Development of Grammar in Spanish and the Romance Languages*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- FINOCCHIARO, M. y BRUMFIT, C. J. (1983): *The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- FIRTH, J. R. (1957): *Papers in Linguistics, 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- GARCÍA BERMEJO, M. L. (2003): "Key issues in second language acquisition and learning". En R. VARELA MÉNDEZ (ed.), *All about Teaching English; A Course for Teachers of English*. Madrid: Ramón Areces. 17-43.
- GARCÍA MAYO, M. P. y GARCÍA LECUMBERRI, M. L. (eds.) (2003): *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

- GARDNER, R. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GARDNER, R. y MACINTYRE, P. D. (1993): "A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching* 26: 1-11.
- GARDNER, R. C. y MACINTYRE, P. D. (1991): "An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective?". *Studies in Second Language Acquisition* 13: 57-72.
- GASS, S. y SELINKER, L. (2001; 2ª ed.): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GATTEGNO, C. (1963): *Teaching Foreign Languages in Schools; The Silent Way*. Nueva York: Educational Explorers Ltd.
- GENESE, F. (ed.) (1994): *Educating Second Language Children; The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIL SALOM, L., PÉREZ GRILLOT, C., SOLER, C., TURNEY, E., PÉREZ SABATER, C. y MONTERO, B. (2000): "Application of computers in language learning". En F. FERNÁNDEZ (ed.), *Los Estudios Ingleses: El Reto del Tercer Milenio*, vol. 2. Valencia: Universitat de València. 139-47.
- GILES, H. (1979): "Ethnicity markers in speech". En K. SCHERER y H. GILES (eds.), *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 251-289.
- GIVON, T. (1979a): *On Understanding Grammar*. Nueva York: Academic Press.
- GIVON, T. (ed.) (1979b): *Syntax and Semantics, vol. 12: Discourse and Syntax*. Nueva York: Academic Press.
- GOPNIK, A. (2001): "Theories, language and culture: Whorf without wincing". En M. BOWERMAN y S. C. LEVINSON (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press. 45-69.
- GRAHAM, S. (1997): *Effective Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GREENBERG, J. H. (1963): "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". En J. H. GREENBERG (ed.), *Universals of Language*. Cambridge, MA: MIT Press. 73-113.

- GREGG, K. (1988): "Epistemology without knowledge: Schwartz on Chomsky, Fodor and Krashen". *Second Language Research* 4: 66-80.
- GREGG, K. (1984): "Krashen's Monitor and Occam's razor". *Applied Linguistics* 5: 79-100.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005): "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras". *Carabela* 57: 25-47.
- HALLIDAY, M. A. K. (2003): *The Language of Early Childhood*. Londres: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning How to Mean*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIWELL, S. (1993): *La Enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex: Longman.
- HANSEN, L. (1984): "Field dependence-independence and language testing: Evidence from six Pacific Island cultures". *TESOL Quarterly* 18: 311-24.
- HARMER, J. (1998): *How to Teach English; An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.
- HARMER, J. (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.
- HARRIS, R. (2002): "Globalization, diaspora and language education in England". En D. BLOCK y D. CAMERON (eds.), *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge. 29-46.
- HASSELGREEN, A. (2003): *Bergen 'Can-do' Project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- HATCH, E. (1983): *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition". En E. HATCH (ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 401-435.
- HEDGE, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HELLER, M. (1999): *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. Londres: Longman.
- HOWATT, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- HUBBARD, P., JONES, H., THORNTON, B. y WHEELER, R. (1983): *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- HUEBNER, T. (1991): "Second Language Acquisition: Litmus test for linguistic theory?". En T. HUEBNER y C. FERGUSON (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Amsterdam, PA: John Benjamins. 3-22.
- HUEBNER, T. (1983): *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma.
- HUHTA, A. y FIGUERAS, N. (2004): "Using the CEF to promote language learning through diagnostic testing". En K. MORROW (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. 65-76.
- HYMES, D. H. (1979): "On communicative competence (extracts)". En C. J. BRUMFIT y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 5-26.
- HYMES, D. H. (1972): "On communicative competence". En J. B. PRIDE y J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 269-93.
- JESSNER, U. (1999): "Metalinguistic awareness in multilinguals". *Language Awareness* 8 (3/4): 201-9.
- JOHNSON, K. (2001): *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Londres: Longman.
- JOHNSON, K. (1996): *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- JONES, N. (2002): "Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference". En J. C. ALDERSON (ed.), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Case Studies*. Estrasburgo: Consejo de Europa. 167-183.
- JUSCZYK, P., HOUSTON, D. y NEWSOME, M. (1999): "The beginnings of word segmentation in English-learning infants". *Cognitive Psychology* 39: 159-207.
- KECSKES, I. (1998): "The state of L1 knowledge in foreign language learners". *Word* 49: 321-40.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2000): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- KRAMSCH, C. (2002): "How can we tell the dancer from the dance". En C. KRAMSCH (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization; Ecological Perspectives*. Londres: Continuum. 1-30.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis; Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- LANTOLF, J. P. (2000): "Second language learning as a mediated process". *Language Teaching* 33: 79-96.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2002): "Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective". En C. KRAMSCH (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization; Ecological Perspectives*. Londres: Continuum. 33-46.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000; 2ª ed.): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- LEATHER, J. (2002): "Modeling the acquisition of speech in a 'multilingual' society: An ecological approach". En C. KRAMSCH (ed.), *Language Acquisition and Language Socialization; Ecological Perspectives*. Londres: Continuum. 47-67.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- LETT, J. y O'MARA, F. E. (1990): "Predictors of success in an intensive language learning context: Correlates of language learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center". En T. S. PARRY y C. W. STANSFIELD (eds.), *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 222-60.

- LEVINSON, S. C. (2003): "Language and mind: Let's get the issues straight!". En D. GENTNER y S. GOLDIN-MEADOW (eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press. 25-46.
- LIGHTBOWN, P. (1984): "The relationship between theory and method in second-language acquisition research". En A. DAVIES, C. CRIPER y A. HOWATT (eds.), *Interlanguage*. Edimburgo: Edimburg University Press. 241-52.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1993): *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLE, D. (2006): "The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact". *Language Teaching* 39 (3): 167-90.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. y CROOKES, G. (1992): "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly* 26: 27-56.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and Suggestopaedia: Theory and Practice*. Paris: UNESCO.
- LURIA, A. R. (1979): *El Papel del Lenguaje en el Desarrollo de la Conducta*. Buenos Aires: Cartago.
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. I. (1956): *Lenguaje y Desarrollo Intelectual en el Niño*. Toledo: Pablo del Río Editor.
- MACKEY, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Londres: Longman.
- MacWHINNEY, B. (2001): "First language acquisition". En M. ARONOFF y J. REES-MILLER (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell. 466-87.
- MARATSOS, M. (2000): "More overregularizations after all: New data and discussion on Marcus, Pinker, Ullman, Hollander, Rosen and Xu". *Journal of Child Language* 27: 183-212.
- MARCUS, G., PINKER, M., ULLMAN, S., HOLLANDER, M., ROSEN, T. J., y XU, F. (1992): "Overregularization in Language Acquisition". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 57 (serial nº 228).
- MARTÍN-LABORDA, R. (2005): "Las nuevas tecnologías en la educación". En M. GIMENO (dir.), *Cuadernos/Sociedad de la Información*. Madrid: Fundación AUNA.

- MASLOW, A. H. (1970; 2ª ed.): *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row.
- MATTIS, S., JUSCZYK, P., LUCE, P. y MORGAN, J. (1999): "Word segmentation in infants: How phonotactics and prosody combine". *Cognitive Psychology* 38: 165-94.
- McLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- McLAUGHLIN, B. (1978): "The Monitor Model: Some methodological considerations". *Language Learning* 28: 309-32.
- McLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T. y McLEOD, B. (1983): "Second language learning: An information-processing perspective". *Language Learning* 33: 135-58.
- McNEILL D. (1970): *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*. Nueva York: Harper and Row.
- MILLS, D. L., COFFEY-CORINA, S. A. y NEVILLE, H. J. (1997): "Language comprehension and cerebral specialization from 13 to 20 months". *Developmental Neuropsychology* 13: 397-445.
- MORROW, K. (ed.) (2004): *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- MORROW, K. (1981): "Principles of communicative methodology". En R. JOHNSON y K. MORROW (eds.): *Communication in the Classroom*. Londres: Longman. 59-66.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H. y TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Institute for Studies in Education.
- NIGOYI, P. (2006): *The Computational Nature of Language Learning and Evolution*. Cambridge, MA: MIT Press.
- O'GRADY, W. (2005): *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L. y RUSSO, R. P. (1985): "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning* 35: 21-46.

- OXFORD, R. (1997): "Conditions for Second Language (L2) Learning". En G. R. TUCKER y D. CORSON (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 4: *Second Language Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 23-31.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies*. Nueva York: Newbury House.
- OXFORD, R. y NYIKOS, M. (1989): "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal* 73: 291-300.
- PAINTER, C. (1989): *Learning the Mother Tongue*. Oxford: Oxford University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (1996): "The importance of language learning strategies in foreign language teaching". *Cuadernos de Filología Inglesa* 5/1: 103-20.
- PENFIELD, W. y ROBERTS, L. (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Princetown, NJ: Princetown University Press.
- PETERS, A. y STRÖMQVIST, S. (1996): "The role of prosody in the acquisition of grammatical morphemes". En J. MORGAN y K. DEMUTH (eds.), *Signal to Syntax*. Nueva Jersey: Erlbaum. 215-32.
- PIAGET, J. (1976): *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Barral.
- PIAGET, J. (1959): *The Language and Thought of the Child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- POLITZER, R. L. (1970): "Some reflections on 'good' and 'bad'" language teaching behaviors". *Language Learning* 20: 31-43.
- PUREN, C. (1995): "Des méthodes constituées et de leur mise en question". En J. PÉCHEUR y G. VIGNER (ed.), *Méthodes et Methodologies*. París: EDICEF. 36-41.
- RAMAGE, K. (1990): "Motivation factors and persistence in foreign language study". *Language Learning* 40: 189-219.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995): *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria; Agenda Práctica para Aprender y Enseñar una Lengua Extranjera en la E.S.O.* Madrid: Alhambra Longman.
- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (2001; 2ª ed.): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.

- RICHARDS, J. y RODGERS, T. (1982): "Method: Approach, design, and procedure". *TESOL Quarterly* 16: 153-68.
- RIVERS, W. (1980): "Foreign language acquisition: Where the real problems lie". *Applied Linguistics* 1: 48-59.
- ROCA, J., VALCARCEL, M. y VERDÚ, M. (1990): "Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8: 25-46.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2003): *Descripción de las Estrategias Metodológicas Utilizadas en la Enseñanza del Inglés en Educación Infantil en los CRAs (Colegios Rurales Agrupados) del Baixo Miño*. UNED, Tesis doctoral sin publicar.
- RONDAL, J. A. (1982): *El Desarrollo del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- RUBIN, J. (1981): "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics* 2: 117-31.
- SAFFRAN, J., ASLIN, R. y NEWPORT, E. (1996): "Statistical learning by eight-month-old infants". *Science* 274: 1926-28.
- SCHERER, G. A. C. y WERTHEIMER, M. (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. Nueva York: McGraw Hill.
- SCHUMANN, J. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7: 379-91.
- SCHUMANN, J. (1978a): *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- SCHUMANN, J. (1978b): "The acculturation model for second language acquisition". En R. GINGRAS (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. 27-50.
- SCHUMANN, J. (1978c): "Social and psychological factors in SLA". En J. C. RICHARDS (ed.), *Understanding Foreign and Second Language Learning*. Nueva York: Newbury House. 163-78.
- SEGURA LAEZ, J., GARCÍA ARREZA, M. y ZAMORA NAVAS, M. D. (1994): *La Lengua Inglesa en Educación Primaria: Sun, Star and Moon*. Málaga: Aljibe.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1982): "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics* 2: 159-69.

- SKEHAN, P. (1996): "Second language acquisition research and task-based instruction". En J. WILLIS y D. WILLIS (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann. 17-30.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- SKINNER, B. F. (1981): *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. Appleton: Century Crofts.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y PHILLIPSON, R. (1989): "'Mother tongue': The theoretical and sociopolitical construction of a concept". En U. AMMON (ed.), *Status and Function of Languages and Language Variety*. Nueva York: De Gruyter. 23-38.
- SLOBIN, D. I. (1987): "Thinking for speaking". *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society* 13: 435-44.
- SLOBIN, D. I. (1979): *Psycholinguistics*. Glenview: Scott, Foresman and Co.
- SMITH, P. D. (1970): *A comparison of the Cognitive and the Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction; The Pennsylvania Project*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- SNOW, C. E. y FERGUSON, C. A. (eds.) (1977): *Talking to Children: Language Input and Acquisition: Papers from a Conference Sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPOLSKY, B. (1990): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SPOLSKY, B. (1969): "Attitudinal aspects of second language learning". *Language Learning* 19: 271-83.
- STERN, H. (1981): "The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification". En J. G. SAVARD y L. LAFORGE (eds.), *Proceedings of the 5th Congress of L'Association Internationale de Linguistique Appliquee*. Quebec: Les Presses de L'Université Laval. 112-24.
- STEVICK, E. W. (1982): *Teaching and Learning Languages*. Nueva York: Cambridge University Press.
- STRONG, M. H. (1984): "Integrative motivation: Cause or result of successful second-language acquisition?". *Language Learning* 34: 1-14.

- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development". En S. GASS y C. MADDEN (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 235-53.
- TARONE, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems". *Applied Linguistics* 4: 143-63.
- TARONE, E. (1982): "Systematicity and attention in interlanguage". *Language Learning* 32: 69-82.
- THANASOULAS, D. (2002): "The changing winds and shifting sands of the history of English Language Teaching". *English Club TEFL Articles*.
<http://www.englishclub.net/tefl-articles/history-english-language-teaching.htm> (consulta 26/5/09)
- THORNBURY, S. (2001): "Teaching unplugged or: That's Dogme with an E". *It's for Teachers* 1: 11-14.
- TITONE, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington DC: Georgetown University Press.
- TOMASELLO, M. (2001): "Perceiving intentions and learning words in the second year of life". En M. BOWERMAN y S. C. LEVINSON (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press. 132-58.
- TOUGH, J. (1991): "Young children learning languages". En C. J. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 213-27.
- TRIM, J. L. M., RICHTERICH, R., VanEK, J. A. y WILKINS, D. A. (1980): *Systems Development in Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Van EK, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van EK, J. A. y ALEXANDER, L. G. (1980): *The Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VanPATTEN, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPATTEN, B., WILLIAMS, J., ROTT, S. y OVERSTREET, M. (2004): *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- VARELA R. (2003): "Assessing teaching and learning materials". En R. VARELA (ed.), *All about Teaching English: A Course for Teachers of English (Pre-School through Secondary)*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 339-53.
- VILA, I. (1993): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística". En C. LOMAS, y A. OSORO (eds.), *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Paidós. 31-54.
- VILA, I. (1991): "Lingüística y adquisición del lenguaje". *Anales de Psicología* 7: 111-22.
- VYGOTSKY, L. S. (1987): *The Collected Works of L. S. Vygotsky, volume 1: Thinking and speaking*. Nueva York: Plenum Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1962): *Thought and Language*. Chicago: MIT Press.
- WARSCHAUER, M. y MESKILL, C. (2000): "Technology and second language learning". En J. ROSENTHAL (ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 303-18.
- WASOW, T. (2001): "Generative grammar". En M. ARONOFF y J. REES-MILLER (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell. 295-318.
- WHORF, B. L. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WIDDOWSON, H. (1984): *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. (1979): "The teaching of English as communication". En C. J. BRUMFIT y K. JOHNSON (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 117-21.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996): "A flexible framework for task-based learning". En J. WILLIS y D. WILLIS (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann. 52-62.
- WITKIN, H., OLTMAN, O., RASKIN, E., y KARP, S. (1971): *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.

- WODE, H. (1983): "An integrated view of language learning". En H. WODE (ed.), *Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching*. Hemslach: Julius Gross Verlag. 190-201.
- YELLAND, G. W., POLLARD, J. y MERCURI, A. (1993): "The metalinguistic benefits of limited contact with a second language". *Applied Psycholinguistics* 14: 423-44.

Capítulo II

- ALCÓN SOLER, E. (1994): "Los factores afectivos en el comportamiento verbal y aprendizaje del inglés como lengua extranjera". *Revista Española de Pedagogía*, 197: 156-73.
- ANDERMAN, G. y ROGERS, M. (2005): "English in Europe: For better, for worse?". En G. ANDERMAN y M. ROGERS (eds.), *In and Out of English; For Better, for Worse?*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-26.
- ARTIGAL, J. M. (1993): "Catalan and Basque immersion programs". En H. BAETENS-BEARDSMORE (ed.), *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 30-53.
- ARTIGAL, J. M. (1990): "Uso / adquisición de una LE en el marco escolar entre los 3 y los 6 años". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 127-44.
- ASHER, J. y GARCÍA, R. (1969): "The optimal age to learn a foreign language". *Modern Language Journal* 8: 334-41. Reimpreso en S. KRASHEN, R. SCARCELLA y M. LONG (eds.) (1982), *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury house.
- ASHWORTH, M. (1985): *Beyond Methodology; Second Language Teaching and the Community*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASHWORTH, M. y WAKEFIELD, H. P. (1994): *Teaching the World's Children; ESL for Ages Three to Seven*. Markham, Ontario: The Pippin Teacher's Library.
- AUDIN, L., LIGOZAT, M. A. y LUC, C. (1999): *Enseignement des Langues Vivantes au CM2*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

- BAILEY, N., MADDEN, C. y KRASHEN, S. (1974): "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning". *Language Learning* 24: 235-43.
- BIALYSTOK, E. y HAKUTA, K. (1999): "Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En D. BIRDSONG (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 162-81.
- BIRDSONG, D. (1992): "Ultimate attainment in second language acquisition". *Language* 68: 706-55.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. y TAESCHNER, T. (1998): *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- BLOOMFIELD, L. (1933): *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BONGAERTS, T., MENNEN, S. y Van der SLIK, F. (2000): "Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced learners of Dutch as a second language". *Studia Linguistica* 54 (2): 298-308.
- BONGAERTS, T., Van SUMMEREN, C., PLANKEN, B. y SCHILS, E. (1997): "Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language". *Studies in Second Language Acquisition* 19: 447-65.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. y GIRARD, D. (2002; ed. rev.): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- BREWSTER, J. y ELLIS, G. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A. y WESCHE, M. B. (1989): *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C. J., FAVELL, R., HILL, P. y PINEAS, A. (1978): *Teaching English as Foreign Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BRUMFIT, C. J. (1991): "Teaching English to children". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. iv-viii.
- CAMERON, L. (2001): *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CAMPBELL, R., GRAY, T., RHODES, N. y SNOW, M. (1985): "Foreign language learning in elementary schools: A comparison of three programs". *The Modern Language Journal* 69 (1): 44-54.
- CARTERET, D. y VÁZQUEZ GONZÁLEZ, E. (2006): "No hay lengua sin cultura". En A. J. MOYA GUIJARRO, J. I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ y C. HARRIS (eds.), *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha. 81-91.
- CAZDEN, C., CANCINO, H., ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J. (1975): *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Washington DC: National Institute of Education.
- CENOZ, J. (2003): "The influence of age on the acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing". En M. P. GARCÍA MAYO y M. L. GARCÍA LECUMBERRI (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 77-93.
- CENOZ, J. (2001): "The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in the third language". En J. CENOZ, B. HUFEISEN y U. JESSNER (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 8-20.
- CENOZ, J. (1998): "Multilingual education in the Basque Country". En J. CENOZ y F. GENESEE (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 175-91.
- CENOZ, J. y LINDSAY, D. (1994): "Teaching English in primary school: A project to introduce a third language to eight year olds". *Language and Education* 8: 201-10.
- CLARK, E. V. (2003): *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLAY, M. (1979): *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. Londres: Heinemann.
- CLOUD, N., GENESEE, F. y HAMAYAN, E. (2000): *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston: Heinle & Heinle.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/095EN.pdf
(consulta 25/11/08)

- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y Aprender: Hacia la Sociedad del Conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de Fomento del Plurilingüismo; Una Política Lingüística para la Sociedad Andaluza*.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf (consulta 3/11/08)
- CONSEJO DE EUROPA (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education; Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc (consulta 28/10/08)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, V. (2001; 3ª ed.): *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Arnold.
- COOK, V. (1992): "Evidence for multicompetence". *Language Learning* 42: 557-91.
- COYLE, D. (2002): "Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives". En D. MARSH (ed.), *CLIL/EMILE; The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä. 27-28.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf (consulta 3/11/08)
- COYLE, D. (1999): "Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms". En J. MASIH (ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*.

- Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 46-62.
- CRYSTAL, D. (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURRAN, C. A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- CURTAIN, H. y PESOLA, C. A. (1994; 2ª ed.): *Languages and Children: Making the Match*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- DALTON-PUFFER, C. y NIKULA, T. (2006): "Introduction". En C. DALTON-PUFFER y T. NIKULA (eds.), *Current Research on CLIL*. Vienna English Working Papers 15 (3). 4-7.
<http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm> (consulta 6/10/08)
- DAVIES, V. E. y JONES, M. R. (2001): "The European Language Portfolio: A major step on the road to learner autonomy". En J. COLEMAN, D. FERNEY, D. HEAD y R. RIX (eds.), *Language-Learning Features; Issues and Strategies for Modern Languages Provision in Higher Education*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2004): "La descentralización de la educación en España: Presente, pasado y futuro". En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, *Informe Educativo 2004; Análisis y Situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Santillana. 9-31.
- DECHERT, H. (1995): "Some critical remarks concerning Penfield's theory of second language acquisition". En D. SINGLETON y Z. LENGYEL (eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 67-94.
- DJIGUNOVICH, J. (1995): "Attitudes of young foreign language learners: A follow-up study". En M. VILKE e Y. VRHOVAC (eds.). *Children and Foreign Languages*. University of Zagreb: Faculty of Philosophy. 16-33.
- DJIGUNOVICH, J. y VILKE, M. (2000): "Eight years after: Wishful thinking vs. the facts of life". En J. MOON y M. NIKOLOV (eds.), *Research into Teaching English to Young Learners*. Pecs: University of Pecs Press. 67-86.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974): "Natural sequences in child second language acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.

- EKSTRAND, L. H. (1977): "Social and individual frame factors in second language learning: Comparative aspects". En T. SKUTNABB-KANGAS (ed.), *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors: Helsingfors Universitat. 41-60.
- ELLIS, G. y BREWSTER, J. (2002): *Tell it again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Londres: Penguin.
- ELLIS, R. (1985): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Nueva York: Prentice Hall.
- ERWIN, S. M. y OSGOOD, C. E. (1954): "Second language learning and bilingualism". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49: 139-46.
- ESPÍ, M. J. y AZURMENDI, M. J. (1996): "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera". *RESLA* 11: 63-76.
- FAVARD, J. (1993): "Apprentissage précoce". *Le Français dans le Monde* 257: 37-9.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1983): *Literacy Before Schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- FIGUERAS, N. (2005): "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: De la teoría a la práctica". *Carabela* 57: 5-23.
- FIRTH, A. y WAGNER, J (1997): "On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research". *Modern Language Journal* 81: 285-300.
- FLEGE, J. (1999): "Age of learning and second language speech". En D. BIRDSONG (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 101-31.
- FLEGE, J. (1987): "Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds". En A. JAMES y J. LEATHER (eds.) *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris. 9-39.
- FRÖHLICH-WARD, L. (1991): "Two lessons: Five-year-olds and seven-year-olds". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 97-108.
- GARCÍA MAYO, M. P. (2003): "Age, length of exposure and grammaticality judgments in the acquisition of English as a foreign language". En M. P.

- GARCÍA MAYO y M. L. GARCÍA LECUMBERRI (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 94-114.
- GENESEEE, F. (1998): "Content-based language instruction". En M. MET (ed.), *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Cambridge: Glenview, IL: Scott Foresman. 103-5.
- GENESEEE, F. (1994): *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. Educational Practice Report 11*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- GENESEEE, F. (1992): "Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children". *Foreign Language Annals* 25: 199-213.
- GENESEEE, F. (1988): "Neuropsychology and second language acquisition". En L. BEEBE (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Cambridge, MA: Newbury House. 81-112.
- GENESEEE, F. (1987): *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- GÓMEZ PARRA, E. (2003): "Teaching and learning two skills: Writing and reading". En R. VARELA MÉNDEZ (ed.), *All about Teaching English; A course for Teachers of English*. Madrid: Ramón Areces. 131-54.
- GRADDOL, D. (2006): *English Next*. Londres: British Council.
<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> (consulta 1/9/08)
- GRAHAM, C. (1979): *Jazz Chants for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- GROOS, K. (1902): *The Play of Man*. Nueva York: Appleton.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUTIÉRREZ DELGADO, M. (2004): "La bondad del juego, pero...". *Escuela Abierta* 7: 153-82.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2005): "El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Pautas del Consejo de Europa para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras". *Carabela* 57: 25-47.
- HAKUTA, K. (1986): *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. Nueva York: Basic Books.
- HALL, N. (1989): *Writing with Reason: the Emergence of Authorship in Young Children*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.

- HALL, N. (1987): *The Emergence of Literacy*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- HALLIWELL, S. (1993): *La Enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex: Longman.
- HARDING-ESCH, E. y RILEY, P. (2003): *La Familia Bilingüe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARLEY, B. (1986): *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HARRIS, J. y CONWAY, M. (2003): *Modern Languages in Irish Primary Schools: An Evaluation of the National Pilot Project*. Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- HATCH, E. (1983): *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rawley, MA: Newbury House.
- HEDGE, T. (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- HILLAGE, J., UDEN, T., ALDRIDGE, F. y ECCLES, J. (2000): *Adult Learning in England: A Review*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- HOFFMANN, C. (2000a): "The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe". En J. CENOZ y U. JESSNER (eds.), *English in Europe; The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-21.
- HOFFMANN, C. (2000b): "Monolingualism, bilingualism, cultural pluralism and national identity: Twenty years of language planning in contemporary Spain". En S. WRIGHT (ed.), *Monolingualism and Bilingualism. Lessons from Canada and Spain*. Clevedon: Multilingual Matters. 59-90.
- HOFFMANN, C. (1998): "Luxembourg and the European schools". En J. CENOZ y F. GENESEE (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 143-74.
- HOFFMANN, C. (1991): *An Introduction to Bilingualism*. Londres: Longman.
- HOLOBOW, N., GENESEE, F. y LAMBERT, W. (1991): "The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2". *Applied Psycholinguistics* 12: 179-98.
- HOUSE, S. (1997): *An Introduction to Teaching English to Children*. Londres: Richmond.

- HURRELL, A. y SATCHWELL, P. (eds.) (1996): *Reflections on Modern Languages in Primary Education*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- JOHNSTONE, R. (2002): *Addressing 'the Age Factor': Some Implications for Languages Policy*. Consejo de Europa: División de Políticas Lingüísticas. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf> (consulta 3/11/08)
- JOHNSTONE, R. (1996): "The Scottish initiatives". En E. HAWKINS (ed.), *Thirty Years of Language Teaching*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 171-75.
- KECSKES, I. y PAPP, T. (2000): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KHAN, J. (1991): "Using games in teaching English to young learners". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 142-57.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. (1975): "The critical period for language acquisition and its possible bases". En D. AARONSON y R. RIEBER (eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. Nueva York: New York Academy of Sciences. 211-24.
- KRASHEN, S. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence". *Language Learning* 23: 63-74.
- KRASHEN, S., LONG, M. y SCARCELLA, R. (1979): "Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly* 13: 573-82.
- LAMBERT, W. (1977): "Effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". En P. A. HORNBY (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Nueva York: Academic Press. 15-28.
- LAMBERT, W. E. y TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.

- LASAGABASTER, D. (2000): "Three languages and three linguistic models in the Basque Educational System". En J. CENOZ y U. JESSNER (eds.), *English in Europe; The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 179-97.
- LAZAR, G. (1993): *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAZARUS, M. (1883): *Über die Reize des Spiels*. Berlín: Dümmler.
- LENNEBERG, E. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- LEY 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado (BOE de 16 de julio de 1981).
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.), Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto de 1970).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) (BOE de 4 de julio de 1985).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) (BOE de 21 de noviembre de 1995).
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 2 de diciembre de 2002).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), Ley 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LITTLE, D. (2006): "The Common European Framework of Reference for Languages: Contents, purpose, origin, reception and impact". *Language Teaching* 39 (3): 167-90.
- MacLENNAN, S. (1987): "Integrating lesson planning and class management". *English Language Teaching Journal* 41 (3): 193-7.
- MARSH (ed.) (2002): *CLIL/EMILE; The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.

- http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf
(consulta 3/11/08)
- MARSH, D. (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*. TIE-CLIL.
<http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf> (consulta 3/10/08)
- MARINOVA-TODD, S. H., BRADFORD MARSHALL, D. y SNOW, C. (2000): "Three misconceptions about age and second language learning". *TESOL Quarterly* 34 (1): 9-34.
- MARTÍNEZ CEBRIÁN, M. A. (2003): "Classroom management". En R. VARELA (ed.), *All about teaching English; A Course for Teachers of English*. Madrid: Ramón Areces. 213-32.
- McLAUGHLIN, B. (1984): *Second Language Acquisition in Childhood, vol 1. Pre-school Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEHISTO, P. FRIGOLS, M. J. y MARSH, D. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- MET, M. (1991): "Learning language through content: Learning content through language". *Foreign Language Annuals* 24: 281-95.
- MOHAN, B. A. (1986): *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- MOHAN, B. A. (1979): "Relating language teaching and content teaching". *TESOL Quarterly* 13 (2): 171-82.
- MOON, J (2000): *Children Learning English*. Oxford: Macmillan.
- MORGAN, J. y RINVOLUCRI, M. (1991): *Once upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOYER, A. (1999): "Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 81-108.
- MUNDAY, J. (2005): "E-mail, emilio o mensaje de correo electrónico? The Spanish language fight for purity in the new technologies". En G. ANDERMAN y M. ROGERS (eds.), *In and Out of English; For Better, for Worse?*. Clevedon: Multilingual Matters. 57-70.
- MUÑOZ, C. (2007): "CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles". *Revista Española de Linguística Aplicada*, volumen monográfico: 17-26.

- MUÑOZ, C. (2000): "Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia". En J. CENOS y U. JESSNER (eds.), *English in Europe; The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 157-78.
- MUR LOPE, O. (1998): *Cómo Introducir el Inglés en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- MYERS-SCOTTON, C. (2006): *Multiple Voices; An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1997): *El Lenguaje del Niño; Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos*. Barcelona: Masson, S.A.
- NAVÉS, M. T. y MUÑOZ, C. (1999): "Experiencias de AICLE en España". En D. MARSH y G. LANGÉ (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä. 131-44.
<http://www.ub.es/filoan/addendum.html> (consulta 26/5/09)
- NEWMAN, M. y PUJOL, M. (1996): "Towards an ESOL literature". *Teaching English as a Second or Foreign Language 2*.
<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej05/a2abs.html> (consulta 26/5/09)
- NIKOLOV, M. (2000): "The Critical Period Hypothesis reconsidered: successful adult learners of Hungarian and English". *International Review of Applied Linguistics 38*: 109-24.
- NIKOLOV, M. (1999): "'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study on Hungarian children's foreign language learning motivation". *Language Teaching Research 3*: 33-56.
- OAKHILL, J. y GARNHAM, A. (1988): *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- OLSON, D. (1997): "On the relations between speech and writing". En C. PONTECORVO (ed.), *Writing Development. An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins. 3-20.
- ORDEN 4589/2000, de 15 de septiembre, de la Consejería de Educación de la CAM por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil (B.O.C.M. de 21 de septiembre de 2000).

- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil (BOE de 5 de enero de 2008).
- ORDEN MINISTERIAL de 6 de julio de 1999, por la que se regula con carácter experimental la lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil (BOE de 20 de julio de 1999).
- ORDEN MINISTERIAL de 29 de abril de 1996, por la que se autoriza con carácter experimental la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 8 de mayo de 1996).
- OSTLER, N. (2005): *Empires of the Word: A Language History of the World*. Londres: Harper Collins.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (1994): "The problem of age in the learning of a foreign language revisited: The new situation in Spain". *English Language Teaching in Spain 2*.
- PARADIS, M. (1985): "On the representation of two languages in one brain". *Language Science 7*: 1-40.
- PARADIS, M. (1997): "The cognitive neuropsychology of bilingualism". En A. DE GROOT y J. KROLL (eds.), *Tutorials in Bilingualism; Psycholinguistic Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 331-54.
- PATKOWSKI, M. (1980): "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language". *Language Learning 30*: 449-72.
- PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M. y KAZIANKA, M. (2001): *Teaching through a foreign language; A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*.
<http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf> (consulta 3/10/08)
- PENFIELD, W. y ROBERTS, L. (1959): *Speech and Brain Mechanisms*. Princetown, NJ: Princetown University Press.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1999): "¿Cómo abordar la lengua extranjera en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria?". *Aula de Innovación Educativa 80*: 77-82.
- PETERS, M. (1985): *Spelling: Caught or Taught? A New Look*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. (1959): *The Language and Thought of the Child*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- PINAR SANZ, M. J. (2006): "La evaluación en educación primaria en el contexto del Marco Común Europeo de Referencia". En A. J. MOYA GUIJARRO, J. I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ y C. HARRIS (eds.), *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha. 117-45.
- QUAY, S. (2001): "Managing linguistic boundaries in early trilingual development". En J. CENOZ y F. GENESEE (eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. 149-99.
- RAMSEY, C. y WRIGHT, C. (1974): "Age and second language learning". *Journal of Social Psychology* 94: 115-21.
- REAL DECRETO 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4 de enero de 2007).
- REAL DECRETO 967/1988, de 2 de septiembre, por el que se regula el primer ciclo de las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE de 10 de septiembre de 1998).
- REAL DECRETO 942/1986, de 9 de mayo, por el que se establecen las normas generales para la realización de experiencias educativas en los centros docentes (BOE del 14 de mayo de 1986).
- REICHEL, M. (2006): "English in a multilingual Spain". *English Today* 87 (22): 3-9.
- REILLY, V. y WARD, S. M. (1997): *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- RILEY, P. (1991): "What's your background? The culture and identity of the bilingual child". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 275-88.
- RIXON, S. (1991): "The role of fun and games activities in teaching young learners". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 33-48.
- ROCA, J. y MANCHÓN, R. M. (2006): "Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela". *Porta Linguarum* 5: 63-76.
- RODARI, G. (1991): *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Editorial Aliorna.

- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (2002): "Spanish". En M. GÖRLACH (ed.), *English in Europe*. Oxford: Oxford University Press. 128-50.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2003): *Descripción de las Estrategias Metodológicas Utilizadas en la Enseñanza del Inglés en Educación Infantil en los CRAs (Colegios Rurales Agrupados) del Baixo Miño*. UNED, Tesis doctoral sin publicar.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. y VALENCIA GONZALEZ, M. L. (2003): "Assessment and evaluation in foreign language teaching". En R. VARELA MÉNDEZ (ed.), *All about Teaching English; A course for Teachers of English*. Madrid: Ramón Areces. 195-211.
- RODRIGUEZ LÓPEZ, B. y VARELA MÉNDEZ, R. (2004): "Models of teaching foreign languages to young children". *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16: 163-75.
- ROMAINE, S. (2001): "Multilingualism". En M. ARONOFF y J. REES-MILLER (eds.), *Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell (eds.). 512-32.
- ROMAINE, S. (1995; 2ª ed.): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- ROSANSKY, E. (1975): "The critical period for the acquisition language: Some cognitive developmental considerations". *Working Papers on Bilingualism* 6: 93-100.
- ROTH, G. (1998): *Teaching Very Young Children*. Londres: Richmond.
- SCHUMANN, J. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". *Language Learning* 25: 209-35.
- SCOVEL, T. (2000): "A critical review of the Critical Period Research". *Annual Review of Applied Linguistics* 20: 213-33.
- SCOVEL, T. (1988): *A Time to Speak: A Psycholinguistic Enquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- SELIGER, H. (1978): "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning". En W. RITCHIE (ed.), *Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Academic Press. 11-19.
- SELIGER, H., KRASHEN, S. y LADEFOGED, P. (1975): "Maturational constraints in the acquisition of second language Accent". *Language Sciences* 36: 20-2.
- SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 201-23.

- SERIGHT, L. (1985): "Age and aural comprehension achievement in francophone adults". *TESOL Quarterly* 19: 355-73.
- SHORT, D. (1991): "Integrating language and content instruction: strategies and techniques". *NCBE Program Information Guide Series 7*.
<http://www.ncele.gwu.edu/pubs/pigs/pig7.htm> (consulta 31/3/08)
- SILVA VALDIVIA, B. (2008): "Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el sistema escolar de Galicia". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 47: 59-70.
- SINGLETON, D. (2003): "Critical period or general age factor(s)?". En M. P. GARCÍA MAYO y M. L. GARCÍA LECUMBERRI (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 3-22.
- SINGLETON, D. (1995): "A critical look at the Critical Period Hypothesis in second language acquisition research". En D. SINGLETON y Z. LENGYEL, *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 1-29.
- SINGLETON, D. (1989): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. y RYAN, L. (2004; 2ª ed.): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SNOW, C. (1983): "Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology". En K. BAILEY, M. LONG y S. PECK (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, MA: Newbury House. 141-50.
- SPRATT, M. (1985): "Should we use the L1 in the monolingual classroom?". En A. MATTHEWS, M. SPRATT y L. DANGERFIELD (eds.), *At the Chalkface; Practical Techniques in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold. 198-202.
- STEPHENSON, J., TORRES, D. y HEARN, I. (2003): "Los medios". En I. HEARN y A. GARCÉS (eds.), *Didáctica del Inglés para Primaria*. Madrid: Prentice Hall. 129-82.
- STERN, H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H. (ed.) (1969): *Languages and the Young Child*. Oxford: Oxford University Press.

- STOLLER, F. L. (2003): "Tension and challenge as elements in content-based instruction". Bilkent University.
<http://www.metu.edu.tr/home/wwwmld/newsletter3.0/ELTWorld/eltworld.htm> (consulta 8/10/08)
- STOLLER, F. L. (2002): "Project work: A means to promote language and content". En J. C. RICHARDS y W. A. RENANDYA (eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 107-19.
- STROUD, C. (1998): "Perspectives on cultural variability of discourse and some implications for code-switching". En P. AUER (ed.), *Code-switching in Conversation; Language, Interaction and Identity*. Londres: Routledge. 321-48.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1982): *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TIZARD, B., BLATCHFORD, P., BURKE, J., FARQUHAR, C. y PLEWIS, I. (1988): *Young Children at School in the Inner City*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- TRIM, J. L. M., RICHTERICH, R., Van EK, J. A. y WILKINS, D. A. (1980): *Systems Development in Adult Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALE, D. y FEUNTEUN, A. (1998): *Enseñanza del Inglés para Niños*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van EK, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van EK, J. A. y ALEXANDER, L. G. (1980): *The Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.
- VARELA MÉNDEZ, R. (2003): "Songs, rhymes and games". En R. VARELA MÉNDEZ (ed.), *All about Teaching English; A course for Teachers of English*. Madrid: Ramón Areces. 249-81.
- VILA, I. (2004): "Bilingüismo y educación en España". En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, *Informe Educativo 2004; Análisis y Situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Santillana. 245-69.
- VINAGRE LARANJEIRA, M. (2005): *El Cambio de Código en la Conversación Bilingüe: La Alternancia de Lenguas*. Madrid: Arco Libros.

- VOLTERRA, V. y TAESCHNER, T. (1978): "The acquisition and development of language by bilingual children". *Journal of Child Language* 5: 311-26.
- WARD, S. (1985): "Using songs". En A. MATTHEWS, M. SPRATT y L. DANGERFIELD (eds.), *At the Chalkface; Practical Techniques in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold. 189-92.
- WELLS, G. (1985): *Language, Learning and Education*. Slough: Nelson.
- WHITE, L. y GENESEE, F. (1996): "How native is near native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition". *Second Language Research* 12 (3): 238-65.
- WILLIAMS, M. (2000): "Assessment and young learners". *TESOL Spain Newsletter* 23: 10-12.
- WILLIAMS, M. (1991): "A framework for teaching English to young learners". En C. BRUMFIT, J. MOON. y R. TONGUE (eds.), *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Londres: Nelson. 203-12.
- WODE, H. (1983): "An integrated view of language learning". En H. WODE (ed.), *Papers on Language Acquisition, Language Learning and Language Teaching*. Hemslach: Julius Gross Verlag. 190-201.
- WOLFF, D. (2002): "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union". En D. MARSH (ed.), *CLIL/EMILE; The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä. 27-28.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marsh-report.pdf
(consulta 3/11/08)
- WRIGHT, A. (1995): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- WRIGHT, A. (1997): *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Capítulo III

- AGAR, M. H. (1986): *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ANDER-EGG, E. (1987): *Técnicas de Investigación Social*. México: Humanitas.

- ANDERSON, L. W. y BURNS, R. B. (1989): *Research in Classrooms: The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon.
- ATKINSON, P., COFFEY, A., DELAMONT, S., LOFTLAND, J. y LOFTLAND L. (2001): *Handbook of Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ATKINSON, D. y RAMANATHAN, V. (1995): "Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing programs". *TESOL Quarterly* 29: 539-68.
- BABBIE, E. (1996): *Manual para la Práctica de la Investigación Social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BALDWIN, G. M. (2006): "Teaching and learning in a second language in the Primary classroom. Bridging the gap between understanding and speaking". En A. J. MOYA GUIJARRO, J. I. ALBENTOSA HERNÁNDEZ y C. HARRIS (eds.), *La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha. 93-114.
- BELTRÁN, M (2000; 3ª ed): "Cinco vías de acceso a la realidad social". En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA (eds.), *El Análisis de la Realidad Social; Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 15-55.
- BERNSTEIN, R. (1988): *Beyond Objectivism and Relativism*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1998; 3ª ed): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BREWER, J. y HUNTER, A. (1989): *Multimethod Research. A Synthesis of Styles*. Newbury Park: Sage Publications.
- BRITISH COUNCIL: *Página Web del Proyecto Bilingüe Español*.
<http://www.britishcouncil.org/es/spain-education-bilingual-project.htm>
(consulta 26/3/09)
- BROWN, J. D. (2003): "Research methods for applied linguistics". En A. DAVIES y C. ELDER (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 476-500.

- BROWN, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA JULIO PINTO GÓMEZ:
<http://www.educa.madrid.org/web/cp.juliopintogomez.trescantos/> (consulta 1/10/09)
- CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA SAN ANDRÉS:
<http://www.educa.madrid.org/web/cp.sanandres.colmenarviejo> (consulta 1/10/09)
- CHAUDRON, C. (2000): "Contrasting approaches to classroom research: Qualitative and quantitative analysis of language and learning". *Second Language Studies* 19 (1): 1-56.
[http://www.hawaii.edu/sls/uhwpes/19\(1\)/Chaudron.pdf](http://www.hawaii.edu/sls/uhwpes/19(1)/Chaudron.pdf) (consulta 21/4/09)
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- CLEGHORN, A. y GENESEE, F. (1984): "Languages in contact: An ethnographic study of interaction in an immersion school". *TESOL Quarterly* 18: 595-625.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002; 2ª ed.): *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CONSEJERÍA DE ECONOMÍA E INNOVACIÓN TECNOLÓGICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006): *Indicadores Municipales de la Comunidad de Madrid 2006*. Madrid: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID: *Página web de los Centros Bilingües de la Comunidad de Madrid*.
<http://www.educa.madrid.org/portal/web/bilingues> (consulta 2/2/09)
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008): *Informe 1/2008 sobre la situación económica y social de la Comunidad de Madrid 2007*.
<http://www.cesmadrid.es/informe2007/index.htm> (consulta 23/4/09)
- CUBERO GARROTE, J. (dir.) (2004): *Madrid Pueblo a Pueblo*. Barcelona: Instituto Monsa de Ediciones.
- DAVILA, A. (1995): "Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas". En J. M. DELGADO y J. GUTIERREZ (eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis. 69-83.

- DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para Educar*. Madrid: Visor.
- DEL CASTILLO CUERVO-ARANGO, F., HERNÁNDEZ HUETE, T., PEDRAZUELA FRÍAS, C. y SACRISTÁN MORENO, R. (2006): *Tipología Municipal de la Comunidad de Madrid 2006*. Madrid: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995): *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DENZIN, N. K. (1970): *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: The Butterworth Group.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) (2000; 2ª ed): *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2000): "The discipline and practice of qualitative research". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 1-28.
- DUFF, P. (2002): "The discursive co-construction of knowledge, identity and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream". *Applied Linguistics* 23: 289-322.
- ECO, U. (2001): *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- ELLIS, R. (1990): "Researching classroom language learning". En C. BRUMFIT y R. MITCHELL (eds.), *Research in the Language Classroom*. Londres: Modern English Publications.
- ERIKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M. C. WITTRICK (ed.), *La Investigación de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós. 195-301.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (2002): "La observación". En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (ed.), *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Pirámide. 137-82.
- FETTERMAN, D. M. (1989): *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- FREEMAN, D. (1992): "Collaboration and co-constructing a shared understanding of the foreign language classroom". En D. NUNAN (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-80.

- GLESNE, C. y PESKIN, A. (1992): *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. White Plains, NY: Longman.
- GOETZ, J. P y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GOLDSTEIN, T. (1997): *Two Languages at Work: Bilingual Life on the Production Floor*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GRANT, L. y FINE, G. A. (1992): "Sociology unleashed: Creative directions in classical ethnography". En M. LECOMPTE, W. L. MILLROY y J. PREISSLE (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press. 405-46.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1994): "Competing paradigms in qualitative research". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 105-17.
- GUTIÉRREZ, D., BARTOLOMÉ, R. y HERNÁN, L. M. (1999): *Educación Infantil*. Madrid: McGraw Hill.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HESSE, E. (1980): *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*. Bloomington: Indiana University Press.
- HOINVILLE, G. y JOWELL, R. (1978): *Survey Research Practice*. Londres: Heinemann Educational Books.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el Aula. Guía del Profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- JACOB, E. (1987): "Qualitative research traditions: A review". *Review of Educational Research* 57 (1): 1-50.
- JANESICK, V. J. (1994): "The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry and meaning". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 209-19.
- JIMÉNEZ DE GREGORIO, F. (1986): *Madrid y su Comunidad. Territorio, Historia, Economía, Sociedad*. Madrid: El Avapiés.
- JUNKER, B. (1960): *Field Work*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- KING, K. A. (2000): "Language ideologies and heritage language education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3: 167-84.

- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pensilvania Press.
- LATIESA, M. (2000; 3ª ed): "Validez y fiabilidad en las observaciones sociológicas". En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA (eds.), *El Análisis de la Realidad Social; Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 409-43.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): *El Maestro Investigador*. Barcelona: Graó.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Madrid: Gredos.
- LECOMPTE, M. y GOETZ, J. (1982): "Problems of reliability and validity in ethnographic research". *Review of Educational Research* 52 (1): 31-60.
- LECOMPTE, M., MILLROY, W. L. y PREISSLE, J. (eds.) (1992): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003; 3ª ed.): *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE), Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE de 2 de diciembre de 2002).
- LEY ORGANICA DE EDUCACIÓN (LOE), Ley 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LINCOLN, Y. S. (1991): "The detached observer and the passionate participant: Discourses in inquiry and science". Comunicación presentada en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- LINCOLN, Y. S. y DENZIN, N. K. (2003): *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*. Walnut Creek, CA: Altamira.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (2000): "Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 163-88.
- LINCOLN, Y. S. y GUBA, E. G. (1985): *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MACKEY, A. y GASS, S. (2005): *Second Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- MALINOWSKI, B. (1922): *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B. (1989): *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- MAXWELL, J. A. (1996): *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994): *Beginning Qualitative Research; A Philosophic and Practical Guide*. Londres: The Falmer Press.
- MAYNTZ, R., HOLM, K. y HÜBNER, P. (1975): *Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (2003): "Problemas y finalidades de la investigación didáctica". En A. MEDINA RIVILLA y S. CASTILLO ARREDONDO (eds.), *Metodología para la Realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas. 13-30.
- MERTON, R. K. y KENDALL, P. L. (1946): "The focused interview". *American Journal of Sociology* 51 (6): 541-57.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004a): *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Infantil; Convenio M.E.C./British Council*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004b): *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Primaria; Convenio M.E.C./British Council*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- MORSE, J. M. (1994): "Designing funded qualitative research". En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage. 220-35.
- NELSON, C., TREICHLER, P. A. y GROSSBERG, L. (1992): "Cultural studies: An introduction". En L. GROSSBERG, P. A. TREICHLER y C. NELSON (eds.), *Cultural Studies*. Nueva York: Routledge. 1-16.

- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORDEN 1555/2004, de 22 de abril, de la Consejería de Educación de la CAM por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la CAM en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza biligüe español-inglés (B.O.C.M. de 27 de abril de 2004).
- ORDEN 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la CAM 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. de 9 de marzo de 2004).
- ORDEN de 5 de abril de 2000 del Ministerio de Educación y Cultura por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (BOE de 2 de mayo de 2000).
- ORDEN de 28 de febrero de 1996 del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se regula la elección de los Consejos Escolares y Órganos Unipersonales de gobierno de los centro públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (BOE de 5 de marzo de 1996).
- PATTON, M. Q. (1990; 2ª ed.): *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PATTON, M. Q. (1984): *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PAVLENKO, A. y LANTOLF, J. P. (2002): "Second language learning as participation and the (re)construction of selves". En J. P. LANTOLF (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Nueva York: Oxford University Press. 155-78.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. (1922): *The Andaman Islanders*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- RAMANATHAN, V. y ATKINSON, D. (1999): "Ethnographic approaches and methods in L2 writing research: A critical guide and review". *Applied Linguistics* 20: 44-70.
- REAL DECRETO 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el

- Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council (BOE de 6 de julio de 2005).
- REAL DECRETO 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE de 20 de febrero de 1996).
- REASON, P. y ROWAN, J. (1981): *Human Inquiry*. Nueva York: John Wiley.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, C., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999; 2ª ed.): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2003): *Descripción de las Estrategias Metodológicas Utilizadas en la Enseñanza del Inglés en Educación Infantil en los CRAs (Colegios Rurales Agrupados) del Baixo Miño*. UNED, Tesis doctoral sin publicar.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La Luz del Prisma. Para Comprender las Organizaciones Educativas*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer Visible lo Cotidiano. Teoría y Práctica de la Evaluación Cualitativa en los Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SARRIÁ, E. y MACIÁ, A. (1990): "Metodología observacional y psicología evolutiva I: Recogida y análisis de datos". En J. A. GARCÍA MADRUGA y P. LACASA (eds.), *Psicología Evolutiva*. Madrid: Psicología UNED. 241-71.
- SECHREST, L. (1992): "Roots: Back to our first generations". *Evaluation Practice* 13: 1-8.
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S. y COOK, S. W. (1976): *Research Methods in Social Relations*. Nueva York: Holt, Rhinehart and Winston.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (2003): "La investigación en didáctica como fundamento de acción educativa de calidad". En A. MEDINA RIVILLA y S. ARREDONDO CASTILLO (eds.), *Metodología para la Realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas. 57-75.
- SILVA, F. (2002): "La entrevista". En R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (ed.), *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Pirámide. 252-78.
- SOBRADO, L. y OCAMPO C. (1997): *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel.

- SPINDLER, G. y SPINDLER, L. (1992): "Cultural process and ethnography: An anthropological perspective". En M. LECOMPTE, W. L. MILLROY y J. PREISSLE (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press. 53-92.
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. (1990): *Basics of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- TAFT, R. (1988): "Ethnographic research methods". En J. P. KEEVES (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement; An International Handbook*. Oxford: Pergamon: 59-63.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- TIANA FERRER, A. (2004): "La educación en el Estado de las Autonomías. Datos para la reflexión". En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO, *Informe Educativo 2004; Análisis y Situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Santillana. 35-61.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata.
- WILSON, S. (1982): "The use of ethnographic techniques in educational research". *Review of Educational Research* 47: 245-65.
- WERNER, O. y SHOEPFLE, G. M. (1987a): *Systematic Fieldwork: Foundations of Ethnography and Interviewing*. Newbury Park, CA: Sage.
- WERNER, O. y SHOEPFLE, G. M. (1987b): *Systematic Fieldwork: Ethnography Analysis and Data Management*. Newbury Park, CA: Sage.
- WOLCOTT, H. (1992): "Posturing in qualitative research". En M. LECOMPTE, W. L. MILLROY y J. PREISSLE (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press. 3-52.
- WOODS, P. (1987): *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1985): "Ethnography and theory construction in educational research". En R. BURGESS (ed.), *Field Methods in the Study of Education*. Lewes: The Falmer Press. 51-78.

Capítulo IV

- ASHWORTH, M. y WAKEFIELD, H. P. (1994): *Teaching the World's Children; ESL for Ages Three to Seven*. Markham, Ontario: The Pippin Teacher's Library.
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1998; 3ª ed): *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BREWSTER, J., ELLIS, G. y GIRARD, D. (2002; ed. rev.): *The Primary English Teacher's Guide*. Londres: Penguin.
- BRISK, M. E. (2005): "Bilingual education". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 7-24.
- BRITISH COUNCIL y MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2009): "Evaluation Project update". *Hand in Hand* 8: 5.
- CAMERON, L. y NUNAN, D. (2002): "Coffee with Lynne Cameron and David Nunan". *It's for Teachers* 4: 10-12.
- CHAPELLE, C. A. (2005): "Computer-assisted language learning". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 743-55.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA, G. E. (2000): "Bilingual children's reading". En M. L. KAMIL, P. B. MOSENTHAL, P. D. PEARSON y R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research, vol III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 813-34.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- HOUSE, S. y SCOTT, K. (2007): *Sprint 2*. Madrid: Richmond.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. (1998): "La memoria y el aprendizaje del inglés en el aula". *CAUCE* 20-21: 797-811.
- LAMBERT, W. E. y TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children: The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003): *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), Ley 2/2006, de 3 de mayo (BOE de 4 de mayo de 2006).
- MADRID, D. y MCLAREN, N. (1995): *Didactic Procedures for Teaching English as a Foreign Language*. Valladolid: Calesa.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994): *Beginning Qualitative Research; A Philosophic and Practical Guide*. Londres: The Falmer Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004): *Orientaciones para el Desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Primaria; Convenio M.E.C./British Council*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- ORDEN 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la CAM 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. de 9 de marzo de 2004).
- ORDEN de 5 de abril de 2000 del Ministerio de Educación y Cultura por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (BOE de 2 de mayo de 2000).
- PHILLIPS, S. (1999): *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes; Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- REAL DECRETO 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council (BOE de 6 de julio de 2005).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, C., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999; 2ª ed.): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SCHUMACHER, S. y MCMILLAN, J. H. (1993): *Research in Education; A Conceptual Introduction*. Nueva York: Harper Collins.

- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (1998): "Retos al profesor ante las nuevas tecnologías y medios de comunicación". *Profesorado; Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 2 (1): 35-57.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998; 2ª ed.): *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (2007): *World 2. Natural, Social and Cultural Environment*. Vicens Vives.
- WATKINS, M. (1998): *Artworks; A Scheme of Work for Art from Early Years to Key Stage 2*. Londres: LBTH Learning Design.

Consideraciones finales

- BAKER, C. (1996; 2ª ed.): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2007): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_EN.doc
(consulta 1/10/09)
- BIRDSOING, D. (2005): "Nativelikeness and non-nativelikeness in L2 acquisition research". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 43 (4): 319-28.
- BJÖRKQVIST, O. (1999): "Science teaching through English". En K. SJÖHOLM y M. BJORKLUND (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching, nº4*. Vasa, Finlandia: Abo Academi University. 95-102.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/15/db/48.pdf (consulta 30/10/09)
- BLOCK, D. (2004): "Globalization and language teaching". *ELT Journal* 58: 75-77.

- BRISK, M. E. (2005): "Bilingual education". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 7-24.
- CALABRESE, I. y RAMPONE, S. (2007): *Cross-curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- CALDERÓN, M. y CARREÓN, A. (2000): *A Two-way Bilingual Program: Promise, Practice, and Precautions*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- CAMERON, L. y NUNAN, D. (2002): "Coffee with Lynne Cameron and David Nunan". *It's for Teachers* 4: 10-12.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1998): "On directness in communicative language teaching". *TESOL Quarterly* 32: 116-19.
- COMISIÓN EUROPEA (2008): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/095EN.pdf
(consulta 25/11/08)
- COYLE, D. (1999): "Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms". En J. MASIH (ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 46-62.
- CUMMINS, J. (1987): "Second language acquisition within bilingual education programs". En L. BEEBE (ed.), *Issues in Second Language Acquisition; Multiple Perspectives*. Nueva York: Newbury House. 145-66.
- DARN, S. (2006): "Content and Language Integrated Learning (CLIL); A European overview". *Educational Resource Information Center*, on-line submission.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/1b/c4/2b.pdf (consulta 30/10/09)
- DELLER, S. y PRICE, C. (2007): *Teaching Other Subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2002): "The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum". En E. HINKEL y S. FOTOS (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 17-34.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, R., PENA DÍAZ, C., GARCÍA GÓMEZ, A. y HALBACH, A. (2005): "La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: Las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto". *Porta Linguarum* 3: 161-73.
- FOTOS, S. (2005): "Traditional and grammar translation methods for second language teaching". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 653-70.
- FREEMAN, D. E. y FREEMAN, Y. S. (2001): *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, NY: Heinemann.
- GENESE, F. (1992): "Second/foreign language immersion and at-risk English-speaking children". *Foreign Language Annals* 25: 199-213.
- GRADDOL, D. (2006): *English Next*. Londres: British Council.
<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf> (consulta 1/9/08)
- GROSSER, C. (1999): "Multilingualism across Europe through plurilingual education". En J. MASIH (ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 9-15.
- HALLIDAY, M. A. K. (1989): *Language Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HAMILTON, K. (2006): "Bilingual or immersion". *Diverse: Issues in Higher Education* 23 (5): 23-26.
- HARKLAU, L. (2005): "Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning". En E. HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 179-94.
- JOHNSON, K. E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KENNEDY, T. J. (2008): "Language Learning and its impact on the brain: Connecting Language Learning with the mind through Content-based Instruction". *Foreign Language Annals* 39: 471-86.
- LATOMAA, S. y NUOLIJÄRVI, P. (2005): "The language situation in Finland". En R. B. KAPLAN y R. B. BALDAUF (eds.), *Language Planning and Policy in Europe; vol 1*. Clevedon: Multilingual Matters. 125-232.
- LEHTI, L., JÄRVINEN, H. y SUOMELA-SALMI, E. (2005): "A survey of CLIL instruction in Finnish comprehensive schools and upper secondary schools". Ponencia presentada en *AFinLA Symposium*, Universidad de Turku, Mayo.
- LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE), Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- LLINARES, A. y WHITTAKER, R. (2006): "Linguistic analysis of Secondary school students' oral and written production in CLIL contexts: studying social science in English". En C. DALTON-PUFFER y T. NIKULA (eds.), *Current Research on CLIL. Vienna English Working Papers* 15 (3). 28-32.
<http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm> (consulta 6/10/08)
- MADRID, D. (2005): "Cambios paradigmáticos en la enseñanza de lenguas". En M. C. AYORA y A. GONZÁLEZ VÁZQUEZ (eds.), *Estudios de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Granada: Sección Departamental de Ceuta del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 179-94.
- MEHISTO, P., FRIGOLS, M. J. y MARSH, D. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- MYERS-SCOTTON, C. (2006): *Multiple Voices; An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- NIKULA, T. (2007): "Speaking English in Finnish content-based classrooms". *World Englishes* 26: 206-23.
- NIKULA, T. (2005): "English as an object and tool of study in classrooms: interactional effects and pragmatic implications". *Linguistics and Education* 16: 27-58.
- NIKULA, T. y MARSH, D. (1998): "Terminological considerations regarding Content and Language Integrated Learning". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 67: 13-18.

- http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/15/bd/2a.pdf (consulta 30/10/09)
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- ORDEN 4589/2000, de 15 de septiembre, de la Consejería de Educación de la CAM por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil (B.O.C.M. de 21 de septiembre de 2000).
- PIBER, C. (1999): "In-service education for teachers using English as a medium of instruction". En J. MASIH (ed.), *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research. 63-71.
- PINO JUSTE, M. R. y RODRÍGUEZ LÓPEZ, B. (2006): "Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en educación infantil". *Enseñanza* 24: 131-55.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre Bastidores: El Lado Oculto de la Organización Escolar*. Málaga: Algibe.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (1998): "Retos al profesor ante las nuevas tecnologías y medios de comunicación". *Profesorado; Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 2 (1): 35-57.
- SJÖHOLM, K. (1999): "Education in a Second or Foreign Language; An Overview". En K. SJÖHOLM y M. BJORKLUND (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Teachers' and Teacher Educators' Experiences of English Medium Teaching, nº4*. Vasa, Finlandia: Abo Academi University. 15-38.
- http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/15/db/48.pdf (consulta 30/10/09)
- STOLLER, F. L. (2002): "Content-Based Instruction: A shell for language teaching or a framework for strategic language and content learning?". Sesión plenaria en *TESOL Convention*, Salt Lake City (Utah), Abril.
- TORRES-GUZMAN, M. E., ABBATE, J., BRISK, M. E. y MINAYA-ROWE, L. (2002): "Defining and documenting success for bilingual learners: A collective case study". *Bilingual Research Journal* 26: 1-22.

Anexos

ANEXO 1

Colegios bilingües sostenidos con fondos públicos pertenecientes al Programa de la Comunidad de Madrid (curso 07-08)

Madrid Capital

1. CEIP ALBERTO ALCOCER
2. CEIP AMADOR DE LOS RÍOS
3. CEIP ASTURIAS
4. CEIP ASUNCIÓN RINCÓN
5. CEIP BLAS DE OTERO
6. CEIP CAPITÁN CORTÉS
7. CEIP CARLOS V
8. CEIP CIUDAD DE GUADALAJARA
9. CEIP CIUDAD DE ROMA
10. CEIP CIUDAD PEGASO
11. CEIP CLAUDIO MOYANO
12. CEIP DÁMASO ALONSO
13. CEIP DIONISIO RIDRUEJO
14. CEIP DOCTOR CONDE ARRUGA
15. CEIP DOCTOR TOLOSA LATOUR
16. CEIP ESCUELAS BOSQUE
17. CEIP ESPERANZA
18. CEIP FERNANDO EL CATÓLICO
19. CEIP FONTARRÓN
20. CEIP GENERAL MOLA
21. CEIP GONZALO FERNÁNDEZ DE CÓRDOBA
22. CEIP GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER
23. CEIP HERNÁN CORTÉS
24. CEIP ISABEL LA CATÓLICA
25. CEIP JAIME BALMES
26. CEIP JUAN DE ZARAGÜETA
27. CEIP LEPANTO
28. CEIP LORENZO LUZURIAGA
29. CEIP MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO
30. CEIP MARÍA MOLINER
31. CEIP MARIANO JOSÉ DE LARRA
32. CEIP MARTÍNEZ MONTAÑÉS
33. CEIP MESETA DE ORCASITAS
34. CEIP MIGUEL DE UNAMUNO
35. CEIP MONTE DE EL PARDO
36. CEIP PABLO PICASSO
37. CEIP PADRE POVEDA
38. CEIP PARQUE EUGENIA DE MONTIJO

39. CEIP PASAMONTE
40. CEIP PI I MARGALL
41. CEIP RAMIRO DE MAEZTU
42. CEIP ROSA DE LUXEMBURGO
43. CEIP RUFINO BLANCO
44. CEIP SAN CRISTÓBAL
45. CEIP SAN EUGENIO Y SAN ISIDRO
46. CEIP SAN IGNACIO DE LOYOLA
47. CEIP SAN ILDEFONSO
48. CEIP SAN JUAN DE LA CRUZ
49. CEIP VALDEBERNARDO
50. CEIP VALDERRIBAS PEDRO DUQUE
51. CEIP VICÁLVARO
52. CEIP VIRGEN DEL CORTIJO

Madrid Norte

- **ALCOBENDAS**

53. CEIP CASTILLA
54. CEIP EMILIO CASADO
55. CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA
56. CEIP LUIS BUÑUEL
57. CEIP VALDEPALITOS

- **ALGETE**

58. CEIP VALDERREY

- **COLMENAR VIEJO**

59. CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA
60. CEIP SAN ANDRÉS

- **EL MOLAR**

61. CEIP NUESTRA SEÑORA DEL REMOLINO

- **MANZANARES EL REAL**

62. CEIP VIRGEN DE LA PEÑA SACRA

- **SAN AGUSTÍN DE GUADALIX**

63. CEIP VIRGEN DE NAVALAZARZA

- **SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES**

64. CEIP ANTONIO MACHADO
65. CEIP NUESTRA SEÑORA DE VALVANERA

- **PEDREZUELA**

66. CEIP SAN MIGUEL

- **TRES CANTOS**

67. CEIP CARMEN IGLESIAS
68. CEIP CIUDAD DE COLUMBIA
69. CEIP MIGUEL DE CERVANTES

Madrid Sur

- **ALCORCÓN**

70. CEIP DANIEL MARTÍN
71. CEIP VICENTE ALEIXANDRE

- **ALDEA DEL FRESNO**
 - 72. CEIP NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA
- **ARANJUEZ**
 - 73. CEIP CARLOS III
 - 74. CEIP SANTA TERESA DE JESÚS
- **ARROYOMOLINOS**
 - 75. CEIP LAS CASTAÑERAS
- **BRUNETE**
 - 76. CEIP BATALLA DE BRUNETE
- **CIEMPOZUELOS**
 - 77. CEIP VIRGEN DEL CONSUELO
- **CUBAS DE LA SAGRA**
 - 78. CEIP NUESTRA SEÑORA DE LA SOLEDAD
- **FUENLABRADA**
 - 79. CEIP BENITO PÉREZ GALDÓS
 - 80. CEIP CLARA CAMPOAMOR
 - 81. CEIP JOHN LENNON
 - 82. CEIP LA CAÑADA
 - 83. CEIP POETISA CELIA VIÑAS
- **GETAFE**
 - 84. CEIP ENRIQUE TIERNO GALVÁN
 - 85. CEIP FERNANDO DE LOS RÍOS
 - 86. CEIP FRANCISCO DE QUEVEDO
 - 87. CEIP GLORIA FUERTES
 - 88. CEIP MANUEL NÚÑEZ DE ARENAS
- **HUMANES DE MADRID**
 - 89. CEIP HERMANOS TORA
- **LEGANÉS**
 - 90. CEIP ANDRÉS SEGOVIA
 - 91. CEIP CARMEN CONDE
 - 92. CEIP ORTEGA Y GASSET
- **MÓSTOLES**
 - 93. CEIP ALFONSO R. CASTELAO
 - 94. CEIP ANDRÉS SEGOVIA
 - 95. CEIP ANTONIO HERNÁNDEZ
 - 96. CEIP JUAN PÉREZ VILLAMIL
 - 97. CEIP LEÓN FELIPE
 - 98. CEIP PABLO SARASATE
 - 99. CEIP PRÍNCIPE DE ASTURIAS
 - 100. CEIP VICENTE ALEIXANDRE
- **PARLA**
 - 101. CEIP GINER DE LOS RÍOS
- **VALDEMORO**
 - 102. CEIP NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO
 - 103. CEIP NÚMERO 7 VALDEMORO
- **VILLAVICIOSA DE ODÓN**
 - 104. CEIP GANDHI

Madrid Este

- **AJALVIR**
 - 105. CEIP SAN BLAS
- **ALCALÁ DE HENARES**
 - 106. CEIP ANTONIO MACHADO
 - 107. CEIP DULCINEA
 - 108. CEIP FRANCISCO DE QUEVEDO
 - 109. CEIP GARCÍA LORCA
 - 110. CEIP IPLACEA
 - 111. CEIP LOS ESPARTALES
- **ARGANDA DEL REY**
 - 112. CEIP LEÓN FELIPE
- **CAMARMA DE ESTERUELAS**
 - 113. CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA
- **COSLADA**
 - 114. CEIP BLAS DE OTERO
 - 115. CEIP LEONARDO TORRES QUEVEDO
 - 116. CEIP MENÉNDEZ PIDAL
 - 117. CEIP SÉNECA
- **ESTREmera**
 - 118. CEIP CARLOS RUÍZ
- **MECO**
 - 119. CEIP SAN SEBASTIÁN
- **MEJORADA DEL CAMPO**
 - 120. CEIP EUROPA
- **RIVAS VACIAMADRID**
 - 121. CEIP NÚMERO 13 RIVAS VACIAMADRID
 - 122. CEIP VICTORIA KENT
- **SAN FERNANDO DE HENARES**
 - 123. CEIP EL OLIVAR
- **SAN MARTÍN DE LA VEGA**
 - 124. CEIP GENERAL IZQUIERDO
- **TORREJÓN DE ARDOZ**
 - 125. CEIP EL BUEN GOBERNADOR
 - 126. CEIP JOAQUÍN BLUME
 - 127. CEIP SEVERO OCHOA
- **VALDILECHA**
 - 128. CEIP MIGUEL DE CERVANTES
- **VILLALBILLA**
 - 129. CEIP SALVADOR DALÍ

Madrid Oeste

- **ALPEDRETE**
 - 130. CEIP LOS NEGRALES
- **COLLADO VILLALBA**
 - 131. CEIP NÚMERO 11 COLLADO VILLALBA (CANTOS ALTOS)
- **COLMENAREJO**
 - 132. CEIP LAS VEREDAS

- **EL BOALO**
133. CEIP SAN SEBASTIÁN
- **EL ESCORIAL**
134. CEIP FELIPE II
- **LAS ROZAS DE MADRID**
135. CEIP LA ENCINA
136. CEIP LOS JARALES
137. CEIP NÚMERO 8 - LAS ROZAS (EL CANTIZAL)
- **MAJADAHONDA**
138. CEIP ANTONIO MACHADO
139. CEIP SAN PÍO X
- **MORALZARZAL**
140. CEIP SAN MIGUEL ARCÁNGEL
- **NAVACERRADA**
141. CEIP PRÍNCIPE DE ASTURIAS
- **POZUELO DE ALARCÓN**
142. CEIP ASUNCIÓN DE NUESTRA SEÑORA
143. CEIP INFANTA ELENA
- **TORREDOLONES**
144. CEIP EL ENCINAR
- **VILLANUEVA DE LA CAÑADA**
145. MARÍA MOLINER
146. CEIP SANTIAGO APÓSTOL
- **VILLANUEVA DEL PARDILLO**
147. CEIP RAYUELA

ANEXO 2

Colegios públicos bilingües pertenecientes al programa de la Comunidad de Madrid

Nuevos centros para el curso 08-09

Madrid Capital

1. CEIP ALHAMBRA
2. CEIP EUGENIO MARÍA DE HOSTOS
3. CEIP GABRIELA MISTRAL
4. CEIP GARCILASO DE LA VEGA
5. CEIP LA ALAMEDA
6. CEIP LUIS CERNUDA
7. CEIP MIRASIERRA
8. CEIP PATRIARCA OBISPO EIJO GARAY
9. CEIP PUERTO RICO
10. CEIP MESONERO ROMANOS
11. CEIP SAN JUAN BOSCO
12. CEIP SANTO DOMINGO

Madrid Norte

• TRES CANTOS

13. CEIP ANTONIO OSUNA
14. CEIP CIUDAD DE NEJAPA
15. CEIP GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Madrid Sur

• ÁLAMO, EL

16. CEIP EL ÁLAMO

• ALCORCÓN

17. CEIP MIGUEL HERNÁNDEZ

• FUENLABRADA

18. CEIP LOPE DE VEGA

• MÓSTOLES

19. CEIP CELSO EMILIO FERREIRO

• PARLA

20. CEIP JOSÉ HIERRO
21. CEIP MAGERIT

• PINTO

22. CEIP EUROPA

• VILLAVICIOSA DE ODÓN

23. CEIP LAURA GARCÍA NOBLEJAS Y BRUNET

Madrid Este

- **ALCALÁ DE HENARES**

- 24. CEIP INFANTA CATALINA
- 25. CEIP MOZART

Madrid Oeste

- **ALPEDRETE**

- 26. CEIP SANTA QUITERIA

- **BOADILLA DEL MONTE**

- 27. CEIP TERESA BERGANZA

- **COLLADO VILLALBA**

- 28. CEIP MIGUEL DE CERVANTES

- **GALAPAGAR**

- 29. CEIP SAN GREGORIO

- **GUADARRAMA**

- 30. CEIP VILLA DE GUADARRAMA

- **LAS ROZAS DE MADRID**

- 31. CEIP LOS OLIVOS

- **POZUELO DE ALARCÓN**

- 32. CEIP PRÍNCIPES DE ASTURIAS

- **SAN LORENZO DEL ESCORIAL**

- 33. CEIP SAN LORENZO

ANEXO 3

Centros pertenecientes al Convenio entre el Ministerio de Educación y el *British Council* (curso 08-09)

Fuente: Revista del proyecto *Hand in Hand*, número 8.

Aragón

Huesca

1. CEIP JOAQUÍN COSTA, MONZÓN
2. CEIP SAN JOSÉ DE CALASANZ, FRAGA
3. CEIP SAN JUAN DE LA PEÑA, JACA
4. CEIP SAN VICENTE
5. IES SIERRA DE GUARA

Teruel

6. CEIP EL JUSTICIA DE ARAGÓN, ALCORISA
7. CEIP JUAN LORENZO PALMIRENO, ALCAÑIZ
8. CEIP LAS ANEJAS
9. IES FRANCÉS DE ARANADA

Zaragoza

10. CEIP AGUSTINA DE ARAGÓN
11. CEIP CERVANTES, EJE A DE LOS CABALLEROS
12. CEIP EMILIANO LABARTA, LA PUEBLA DE ALFINDÉN
13. CEIP JOSÉ ANTONIO LABORDETA
14. CEIP JULIÁN NIETO TAPIA
15. CEIP MIGUEL A. ARTAZOS TAMÉ, UTEBO
16. CEIP MONTECANAL
17. CEIP OCTAVUS, UTEBO
18. CEIP RAMÓN SAINZ DE BARANDA
19. CEIP REINO DE ARAGÓN, LA PUEBLA DE ALFINDÉN
20. CEIP TENERÍAS
21. CEIP VALDESPARTERA
22. CEIP FERNANDO EL CATÓLICO
23. IES MARÍA MOLINER
24. CEIP HILARIÓN GIMENO
25. IES PEDRO DE LUNA

Asturias

26. CEIP ATALÍA, GIJÓN
27. IES EMILIO ALARCOS, GIJÓN
28. CEIP VENTANIELLES, OVIEDO
29. IES PÉREZ DE AYALA, OVIEDO

Baleares

- 30. CEIP NA CARAGOL, ARTÁ
- 31. IES LLORENÇ GARCÍAS I FONT, ARTÁ
- 32. CEIP SA GRADUADA, MAÓ
- 33. IES CAP DE LLEVANT, MAÓ

Cantabria

- 34. CEIP ELOY VILLANUEVA, SANTANDER
- 35. IES CANTABRIA, SANTANDER

Castilla la Mancha

Albacete

- 36. CEIP BENJAMÍN PALENCIA
- 37. IES DIEGO DE SILOÉ

Ciudad Real

- 38. CEIP JOSÉ MARÍA DE LA FUENTE
- 39. IES TORREÓN DEL ALCÁZAR
- 40. CEIP MAESTRO JUAN ALCAIDE, VALDEPEÑAS
- 41. IES GREGORIO PRIETO, VALDEPEÑAS

Cuenca

- 42. CEIP EL CARMEN
- 43. IES SAN JOSÉ

Guadalajara

- 44. CEIP OJEJÓN
- 45. IES CASTILLA

Toledo

- 46. CEIP GREGORIO MARAÑÓN
- 47. IES ALFONSO X EL SABIO
- 48. CEIP HERNÁN CORTÉS, TALAVERA DE LA REINA
- 49. IES PUERTA DE CUARTOS, TALAVERA DE LA REINA

Castilla León

Ávila

- 50. CEIP LA MORAÑA, ARÉVALO
- 51. CEIP COMUNEROS DE CASTILLA
- 52. IES VASCO DE LA ZARZA

Burgos

- 53. CEIP D^a MENCÍA DE VELASCO, BRIVIESCA
- 54. CEIP JUECES DE CASTILLA

55. IES COMUNEROS DE CASTILLA

León

56. CEIP SANTA MARTA, ASTORGA

57. CEIP QUEVEDO

58. IES ERAS DE RENUEVA

Palencia

59. CEIP VEGARREDONDA, GUARDO

60. CEIP TELLO TÉLLEZ

61. IES ALONSO BERRUGUETE

Salamanca

62. CEIP MIRÓBRIGA, CIUDAD RODRIGO

63. CEIP SAN MATEO

64. IES FRANCISCO SALINAS

Segovia

65. CEIP SANTA CLARA, CUELLAR

66. CEIP EL PEÑASCAL

67. IES MARÍA MOLINER

Soria

68. CEIP INFANTES DE LARA

69. CEIP LOS DOCE LINAJES

70. IES VIRGEN DEL ESPINO

Valladolid

71. CEIP CLEMENTE FERNÁNDEZ DE LA DEVESA, MEDINA DEL CAMPO

72. CEIP MIGUEL DELIBES

73. IES EMILIO FERRARI

74. CEIP NARCISO ALONSO CORTÉS

75. IES GALILEO

Zamora

76. CEIP BUENOS AIRES, BENAVENTE

77. CEIP RIOMANZANAS

78. IES CLAUDIO MOYANO

Ceuta

79. CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA

80. IES CLARA CAMPOAMOR

Extremadura

Badajoz

81. CEIP LUIS DE MORALES

Cáceres

82. CEIP LA HISPANIDAD

Madrid

83. CEIP CERVANTES, FUENLABRADA
84. IES JOAQUÍN ARAUJO, FUENLABRADA
85. CEIP CIUDAD DE JAÉN
86. IES CIUDAD DE JAÉN
87. CEIP DOCTOR SEVERO OCHOA, GETAFE
88. IES LAGUNA DE JOATZEL, GETAFE
89. CEIP EL QUIJOTE
90. IES VILLA DE VALLECAS
91. CEIP FÉLIX RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, COSLADA
92. IES MANUEL DE FALLA, COSLADA
93. CEIP JOSÉ BERGAMÍN GUTIÉRREZ, BOADILLA DEL MONTE
94. IES MÁXIMO TRUEBA, BOADILLA DEL MONTE
95. CEIP JULIO PINTO GÓMEZ, TRES CANTOS
96. IES JOSÉ LUIS SAN PEDRO, TRES CANTOS
97. CEIP PARQUE DE LISBOA, ALCORCÓN
98. IES PARQUE DE LISBOA, ALCORCÓN
99. CEIP PÍO BAROJA, LEGANÉS
100. IES ISAAC ALBÉNIZ, LEGANÉS
101. CEIP SAN JUAN BAUTISTA
102. IES SAN JUAN BAUTISTA

Melilla

103. CEIP PINTOR EDUERDO MORILLAS
104. IES ENRIQUE NIETO

Murcia

105. CEIP INFANTE DON JUAN MANUEL
106. CEIP JOSÉ MARÍA LAPUERTA, CARTAGENA
107. IES LOS MOLINOS, CARTAGENA

Navarra

108. CEIP AZPILAGAÑA, PAMPLONA
109. CEIP CARDENAL ILUNDÁIN, PAMPLONA
110. CEIP DE AÑORBE, AÑORBE
111. CEIP ELVIRA ESPAÑA, TUDELA
112. IES BENJAMÍN DE TUDELA, TUDELA
113. CEIP JOSÉ MARÍA DE HUARTE, PAMPLONA
114. CEIP LORENZO GOICOA, VILLA-ATARRABIA

ANEXO 4

Cartas de presentación a los centros



A la atención del Director o Directora del CEIP San Andrés

Madrid, 1 de abril de 2008

Estimado Señor o Señora:

Me pongo en contacto con usted para solicitar la colaboración de su centro en una investigación conducente a la realización de la tesis doctoral de mi tutoranda Doña María Fernández Agüero.

Dicha investigación pretende determinar los contenidos y estrategias metodológicas propias de la enseñanza de inglés en el Primer ciclo de Primaria en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid. Por esta razón le queríamos pedir su permiso para realizar unas grabaciones en sus aulas de segundo de Educación Primaria durante la semana del 21 al 25 de abril.

Le agradezco su colaboración de antemano, y estoy abierta a todas sus preguntas y sugerencias.

Atentamente,

Beatriz Rodríguez López
bmrodriguez@flog.uned.es
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Educación a Distancia



A la atención del Director o Directora del CEIP Julio Pinto Gómez

Madrid, 1 de abril de 2008

Estimado Señor o Señora:

Me pongo en contacto con usted para solicitar la colaboración de su centro en una investigación conducente a la realización de la tesis doctoral de mi tutoranda Doña María Fernández Agüero.

Dicha investigación pretende determinar los contenidos y estrategias metodológicas propias de la enseñanza de inglés en el Primer ciclo de Primaria en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid. Por esta razón le queríamos pedir su permiso para realizar unas grabaciones en sus aulas de segundo de Educación Primaria durante la semana del 14 al 18 de abril.

Le agradezco su colaboración de antemano, y estoy abierta a todas sus preguntas y sugerencias.

Atentamente,

Beatriz Rodríguez López
bmrodriguez@flog.uned.es
Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Educación a Distancia

A la atención del Director o Directora del Centro

Cantoblanco, 15 de enero de 2008

Estimado/a Director o Directora:

Soy profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y estoy realizando mi tesis doctoral en la UNED, bajo la dirección de la Dra. Beatriz Rodríguez López. Me pongo en contacto con usted para solicitar la colaboración de su centro en esta investigación, que pretende describir los elementos curriculares propios de la enseñanza de inglés en los primeros años de Educación Primaria en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid.

Por esta razón quería pedir su ayuda para hacer llegar el cuestionario adjunto a los profesores que imparten las distintas áreas en inglés en el **primer ciclo de Educación Primaria** dentro del marco del proyecto bilingüe.

Asimismo, solicito su permiso para consultar el Proyecto Curricular de Centro y la Programación de Aula del primer ciclo de Primaria. Si le fuera posible enviar una copia de estos documentos por correo electrónico o postal, me facilitaría mucho la investigación, pero también podríamos visitar el Centro para consultarlos si le parece oportuno.

Por supuesto, una vez finalizada la investigación, tienen a su disposición todos los resultados de la misma si así lo desean.

Le agradezco su colaboración de antemano, estoy abierta a todas sus preguntas y sugerencias y quedo a la espera de sus noticias.

Atentamente,

María Fernández Agüero
m.fernandez@uam.es
Depto. de Filologías y su Didáctica
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

ANEXO 5

Cuestionario para profesores especialistas

CUESTIONARIO

“LA LENGUA EXTRANJERA EN EL 1^{er} CICLO DE PRIMARIA EN EDUCACIÓN BILINGÜE”

Estamos realizando una investigación que tiene como objetivo describir los elementos curriculares de la enseñanza bilingüe de inglés en el primer ciclo de primaria.

Por esta razón le pedimos que cumplimente este cuestionario, que consta de dos partes:

1. Datos de Identificación: datos personales, académicos y profesionales.
2. Datos Específicos: marco conceptual, práctico y valorativo.

Una vez cumplimentado puede hacérselo llegar por correo electrónico a m.fernandez@uam.es o por correo postal a:

María Fernández Agüero
Depto. de Filologías y su Didáctica
Fac. de Formación del Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
28049 Madrid

Para responder a las preguntas haga una cruz (X) en el recuadro correspondiente a la/s respuesta/s que considere más adecuada/s. En ocasiones se le pedirá que escriba algún dato sobre una línea, o que ordene la información numéricamente.

Responda siempre refiriéndose únicamente al primer ciclo de Primaria.

Le pedimos que trate de contestar a todas las preguntas con la máxima sinceridad. Si desea hacer alguna observación puede añadirla al final del cuestionario.

El cuestionario es totalmente **anónimo**, por lo que no debe firmarse. La información obtenida será tratada en su conjunto. Una vez concluida la investigación, podrá disponer de las conclusiones de la misma, si así lo desea.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. ¿A qué área territorial pertenece su Centro?

- Madrid centro
- Madrid sur
- Madrid norte
- Madrid este
- Madrid oeste

2. ¿En qué proyecto está integrado su Centro?

- En el proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid
- En el proyecto conjunto del Ministerio con el *British Council*

3. Si su Centro está integrado en el proyecto bilingüe de la CAM, ¿desde cuándo es bilingüe?

- Desde el curso 04-05
- Desde el curso 05-06
- Desde el curso 06-07
- Desde el curso 07-08

4. ¿Qué edad tiene? _____

5. ¿Cuál es su titulación académica? (puede señalar más de una opción)

- Maestro esp. educación primaria
- Maestro esp. lengua extranjera
- Licenciado en Filología Inglesa
- Master o postgrado en educación
- Psicopedagogía
- Pedagogía
- Otros (especificar): _____

6. ¿Cuántos años lleva ejerciendo la profesión de maestro en enseñanza reglada? _____

7. Ordene las lenguas que conozca según su grado de dominio, donde 1 es el mínimo dominio y 5 es el máximo:

1. _____ 4. _____
 2. _____ 5. _____
 3. _____

8. ¿Cómo logró el grado de dominio de los idiomas mencionados en la pregunta anterior? (puede señalar más de una opción)

	IDIOMAS				
	1	2	3	4	5
En casa con sus padres o cuidadores					
En una academia o escuela de idiomas					
En un colegio bilingüe o monolingüe en dicha lengua					
En un colegio de habla española					
En un país en el que se habla dicha lengua					
Otros (especificar): _____					

9. ¿Cuánto tiempo ha pasado en países de habla inglesa en total? _____ meses / años (elija lo que proceda)

10. Aparte de inglés, ¿qué áreas se imparten en inglés en el primer ciclo de Primaria en su Centro? (puede señalar más de una opción)

- Conocimiento del Medio
- Educación Artística
- Educación Física
- Religión/Alternativa
- Otras (especificar): _____

19. Ordene los siguientes **contenidos** del área de inglés del primer ciclo de Primaria según la frecuencia con que se trabajan en su aula, siendo 1 el menos frecuente y 5 el más frecuente:

- Estructuras gramaticales (i.e., el presente simple)
- Grupos léxicos (i.e., la familia y los amigos)
- Funciones y usos de la lengua (i.e., identificar y describir personas)
- La pronunciación (tanto de sonidos como la entonación y el ritmo)
- Contenidos socio-culturales (i.e., la celebración de fiestas tradicionales)

COMPETENCIAS

20. ¿Qué **competencias generales** trabaja con sus alumnos? (puede señalar más de una opción)

- Saber acerca del mundo (i.e., conocimientos socio-culturales e interculturales)
- Saber cómo hacer (i.e., saber cómo disfrutar del ocio o cómo resolver conflictos)
- Saber cómo ser (i.e., aprender a conocerse bien y aceptarse)
- Saber cómo aprender (i.e., desarrollar hábitos de estudio o saber cómo buscar información)

21. ¿Qué **competencias lingüísticas** trabaja con sus alumnos? (puede señalar más de una opción)

- Léxicas (i.e., el vocabulario léxico o elementos gramaticales como los artículos)
- Gramaticales (i.e., los tiempos verbales o la categoría contable/ incontable)
- Semánticas (las relaciones de significado tales como la sinonimia)
- Fonológicas (la pronunciación de sonidos, el ritmo o la entonación)
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica (saber leer en alto)

22. ¿Qué **competencias sociolingüísticas** trabaja con sus alumnos? (puede señalar más de una opción)

- Relacionadas con las relaciones sociales (i.e., saludos o despedidas)
- Relacionadas con las normas de educación (i.e., el uso de "please")
- Relacionadas con la sabiduría popular (i.e., *idioms*)
- Relacionadas con el registro (i.e., la diferencia entre dirigirse a amigos y a desconocidos)
- Relacionadas con los diferentes acentos y dialectos

23. ¿Qué **competencias pragmáticas** trabaja con sus alumnos? (puede señalar más de una opción)

- Competencias discursivas (la capacidad de producir lenguaje con coherencia)
- Competencias funcionales (i.e., describir, hacer sugerencias, dar ánimo...)

METODOLOGÍA

24. ¿Habla español en sus clases de inglés?

SÍ NO

25. Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿en qué contexto/s lo hace? (puede señalar más de una opción)

- Para presentar estructuras gramaticales
- Para dar instrucciones antes de un juego o similar
- Para leer textos
- Para presentar vocabulario
- Para mantener el orden en la clase
- Otros (especificar): _____

26. ¿Hasta qué punto está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
• En mis clases hacemos trabajo oral al menos un 80% del tiempo				
• Toda mi programación se basa en el planteamiento de situaciones reales				
• Para mí es muy importante que el alumno no cometa errores				
• La repetición es un aspecto importante en mis clases				
• Soy el único modelo lingüístico de referencia para mis alumnos				
• Lo más importante para mí es que mis alumnos se sientan cómodos con el inglés				
• Intento imitar al máximo lo que hacen mis alumnos en sus clases en español				
• Pongo el máximo de cuidado en adecuar mi inglés al nivel de mis alumnos				
• Mi lema es "se aprende haciendo"				
• No me importa si mis alumnos no hablan nunca inglés en mis clases				

27. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza en sus clases? (puede señalar más de una opción)

- *Total Physical Response*
- Enfoque por tareas
- Enfoque por proyectos
- *Computer Assisted Language Learning*
- Otras (especificar): _____

28. ¿Qué rutinas desarrolla habitualmente en inglés? (puede señalar más de una opción)

- Dar el saludo de bienvenida
- Hablar sobre la fecha y/o el tiempo atmosférico
- Elegir el encargado de la semana o similar
- Repasar el vocabulario
- Recoger los materiales
- Dar instrucciones para llevar a cabo actividades
- Despedirse al terminar la clase
- Otras (especificar): _____

29. ¿Qué dinámicas utiliza en sus clases? (puede señalar más de una opción)

- Actividades manuales
- Dibujar y/o colorear
- Actividades de preguntas orales
- Actividades de repetición
- Juegos de adivinar
- Juegos de memoria
- Seguir instrucciones
- Describir
- Mímica
- Rimas y canciones
- Cuentacuentos
- Otras (especificar): _____

30. Si cuenta cuentos, ¿cómo lo hace? (puede señalar más de una opción)

- Con dramatización
- Con dibujos en la pizarra
- Con tarjetas o *flashcards*
- Usando un libro
- Con la audición de un CD o similar
- Otras (especificar): _____

31. ¿Qué dinámicas de organización del trabajo emplea? (puede señalar más de una opción)

- Trabajo individual
- Gran grupo
- Pequeños grupos
- Parejas

32. ¿Trabaja habitualmente por rincones?

SÍ NO

33. ¿Qué destrezas pone en práctica como profesor para la enseñanza de la lengua extranjera? (puede señalar más de una opción)

- Leer
- Escuchar
- Escribir
- Hablar
- Mediación
- Interacción

34. ¿Qué destrezas ponen en práctica sus alumnos en su proceso de aprendizaje? (puede señalar más de una opción)

- Leer
- Escuchar
- Escribir
- Hablar
- Mediación
- Interacción

MATERIALES

35. ¿Con qué frecuencia usa el siguiente material visual?

	Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
• Libros de lectura	<input type="checkbox"/>				
• Libros de vocabulario	<input type="checkbox"/>				
• Tarjetas o <i>flashcards</i>	<input type="checkbox"/>				
• Muñecos y marionetas	<input type="checkbox"/>				
• Juegos de mesa	<input type="checkbox"/>				
• Realia (i.e., fruta u otros objetos reales)	<input type="checkbox"/>				
• Pictogramas	<input type="checkbox"/>				
• Otros (especificar): _____	<input type="checkbox"/>				

36. ¿Elabora sus propios materiales visuales?

Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

37. ¿Usan un libro de texto...

- en la clase de inglés?
- en la clase de otras áreas que se imparten en inglés?

38. ¿De qué equipamiento dispone? (puede señalar más de una opción)

- Pizarra digital
- Equipo de sonido
- Reproductor de DVD
- Cañón proyector
- Un número de ordenadores igual o superior a la mitad del número de alumnos por clase
- Otros (especificar): _____

39. ¿Con qué frecuencia usa los siguientes recursos?

	Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
• Material de audio					
• Material de vídeo					
• Presentaciones en <i>Power Point</i>					
• <i>Software</i> educativo					
• Acceso a Internet					

40. ¿Diseña sus propios materiales audiovisuales y *software* educativo?

Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

EVALUACIÓN

41. ¿Cómo evalúa la competencia en inglés de sus alumnos? (puede señalar más de una opción)

- Observación diaria
- Observación del *language assistant* bajo su supervisión
- Con una/s actividad/es al final de cada unidad
- Con una/s actividad/es al final de cada sesión
- Los alumnos se autoevalúan
- Los alumnos se evalúan entre sí
- Otros (especificar): _____

ORGANIZACIÓN DEL AULA

42. ¿Cómo es el aula en la que imparte sus clases? (si tiene más de un aula, elija aquella en la que pase más tiempo)

- En ella predominan los materiales en inglés o relacionados con el inglés
- El inglés y el español comparten el espacio al 50%
- El inglés comparte el espacio con el español y otros idiomas por igual
- Hay poco o nada de inglés en el entorno

43. ¿La distribución del aula le permite trabajar cómodamente (favorece el uso del inglés, los alumnos se pueden agrupar de diferentes maneras, etc.)?

SÍ NO

44. ¿Hay una zona de recursos o biblioteca de aula en inglés?

SÍ NO

ÉXITOS Y DIFICULTADES

45. ¿Qué dificultades encuentra en el desempeño diario de su trabajo? (puede señalar más de una opción)

- Falta de tiempo
- Falta de recursos
- Falta de motivación
- Problemas lingüísticos relacionados con la/s lengua/s materna/s de los alumnos
- Problemas lingüísticos relacionados con su propio dominio del inglés
- Problemas de disciplina
- Conflictos con los padres o tutores
- Conflictos con compañeros del área de inglés
- Conflictos con otros compañeros de etapa
- Otros (especificar): _____

46. ¿Cómo se ve de preparado para impartir clases de inglés en el primer ciclo de primaria? Califique su preparación con un número del 1 al 5, siendo 1 el mínimo de preparación y 5 el máximo: _____

47. ¿Qué conocimientos cree que debe ampliar para adecuar su formación a su contexto educativo? (puede elegir más de una opción)

- Sus conocimientos de inglés oral
- Sus conocimientos de inglés escrito
- Su pronunciación en inglés
- Sus conocimientos de pedagogía en primer ciclo de Primaria
- Sus conocimientos como maestro generalista
- Sus habilidades de control de la clase
- Otros (especificar): _____

48. ¿Cree que existe una adecuada coordinación entre usted y...

	Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca
• los maestros tutores?					
• el resto de maestros del área de inglés?					

49. ¿Mantiene contacto profesional con maestros de inglés de otros colegios bilingües?

Siempre	Con frecuencia	A veces	Casi nunca	Nunca

50. ¿Cómo calificaría su experiencia en el proyecto bilingüe en el que participa?

Muy satisfactoria	satisfactoria	Indiferente	Poco satisfactoria	Nada Satisfactoria

ANEXO 6

Entrevista a Pilar Ricote (responsable del Departamento de programas interinstitucionales, alumnos y participación educativa y programas europeos de la DAT Norte)

Los centros y recursos materiales

- ¿Cómo se seleccionan los colegios?

Cada año, los centros interesados presentan una solicitud en las fechas que determine cada convocatoria. Este curso 2008-2009 ha habido dos convocatorias, una el 18 de noviembre para los centros públicos y otra el 25 de mayo para los colegios concertados.

La convocatoria de centros públicos está gestionada por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería y por otro, la de centros concertados se dirige hacia la Dirección General de Becas y Ayudas también de la Consejería.

En cada convocatoria se seleccionan unos 25 colegios, haciendo un prorrateo por zonas o áreas territoriales.

La diferencia entre colegios públicos y concertados es que los últimos reciben un presupuesto que ellos mismos gestionan para la contratación de auxiliares de conversación, la gestión de la formación de su profesorado, la adquisición de materiales, etc.

- ¿Qué recursos recibe cada colegio? ¿Los recursos aumentan en la proporción en que aumentan los colegios y/o los cursos en cada colegio?

En este momento, se están ofertando un ordenador por aula bilingüe más dos pizarras digitales para el centro.

En el área territorial norte, con 20 centros bilingües (25 el curso que viene más un concertado), se está ampliando el número progresivamente.

Los maestros y auxiliares de conversación

- ¿Cómo se seleccionan los auxiliares de conversación? ¿Cuántos auxiliares hay por cada centro?

Los auxiliares son estudiantes con beca. Por eso, aunque algunos centros les demanden por más tiempo, en realidad su participación máxima en el proyecto es de dos años. Proviene de diferentes países angloparlantes, aunque este curso el 80% de los auxiliares son de Estados Unidos.

Trabajan unas 16 horas distribuidas si es posible en cuatro días a la semana. Dentro de esas horas están las clases a profesores.

Los colegios deben facilitar su integración en la medida de lo posible (con cuestiones relativas a su alojamiento, por ejemplo), y reciben formación (inicial y continua) durante unos días en el CRIF de las Acacias en Madrid (C/ General Ricardos 179).

El aumento de auxiliares por centro es progresivo, de acuerdo con unas estimaciones de la Consejería según las cuales los centros reciben más apoyo al principio de la implantación del programa que después.

- ¿Cómo funciona la habilitación de maestros y para quién es necesaria?

La habilitación es una prueba que pasa la Administración para certificar que un maestro es apto para impartir contenidos en inglés. Suele ser anual. Este año salieron dos convocatorias con respecto a la habilitación: una que especifica los procedimientos a seguir para su obtención y otra con la solicitud en sí (este curso, con fecha de 8 de mayo y 21 de mayo respectivamente).

La habilitación se consigue por dos vías: por un lado, el maestro se puede habilitar (1) superando un examen escrito y oral (el primero de los cuales no es necesario para aquellos maestros con un nivel acreditado de inglés alto con: licenciatura en Filología Inglesa, traducción e interpretación, certificado de aptitud del ciclo superior o nivel avanzado de la EOI, el *Cambridge Certificate of Proficiency in English*, el *Advanced, Integrated Skills in English Examination III*, *English for Speakers of Other Languages*

nivel 12 (ESOL), etc.) o (2) realizando los cursos de formación en inglés y demostrando un año de experiencia docente en el programa bilingüe.

La formación inicial y continua

- ¿En qué consiste la formación inicial?

Son 130 horas en Madrid, de las cuales 100 son de lengua inglesa y 30 de AICLE, y un curso de un mes en Edimburgo, sobre todo de inglés.

Los maestros que acrediten un nivel de inglés alto no tienen que hacer las 100 horas de inglés de Madrid, pero sí el curso sobre AICLE. Según la orden 5141 de 5 noviembre de 2008, los niveles A y B han cambiado un poco recientemente.

- La formación continua: ¿con qué frecuencia tiene lugar? ¿Quién se encarga de ella? ¿Qué temas se tratan? ¿Datos de participación?

La formación continua es fundamentalmente responsabilidad de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería.

Los cursos, organizados habitualmente fuera del horario de dedicación de los maestros, se suelen llenar.

Actualmente está en marcha el plan de formación para el curso 2008-2009 (en página web de la Consejería).

La calidad y la coordinación

- ¿Cómo funciona el acuerdo con el *Trinity College*?

Los alumnos de 2º de Primaria que decide el centro se examinan de los niveles 2 y 3 del *Trinity Exam*, y los de 4º, se examinan de los niveles 4 y 5. Los colegios tienden a matricular a sus alumnos en los niveles más bajos (2 y 3).

Cuando el programa llegue a 6º de Primaria, se espera que los alumnos se examinen del nivel 6 del *Trinity Exam*.

Los maestros de 2º y 4º de los colegios bilingües reciben cursos del Trinity College para saber cómo orientar sus clases hacia el examen.

- ¿Cuál es la comunicación / coordinación entre las partes implicadas?

Todas las asesorías de la Consejería visitan los centros con los asesores de las DAT. Además, este curso en abril han tenido lugar unos talleres y jornadas informativas de buenas prácticas que sirvieron para intercambiar información y comunicarse entre los centros.

- ¿Cuáles son los problemas detectados más frecuentes?

Los colegios suelen comentar las complicaciones derivadas de atender a los alumnos repetidores, nuevos y con necesidades educativas especiales.

ANEXO 7

Entrevista a Margaret Locke (coordinadora del Proyecto Bilingüe del convenio *British Council*-MEC en el *British Council*)

- What centres are involved in this programme?

There are ten Primary schools and ten Secondary schools in Madrid in the MEC-British Council project, 72 Primary schools and 42 Secondary schools in Spain in total. When it started in 1996 there were 42 schools but the project has been growing in certain areas in the past three years. We work with the following *Comunidades*: Castilla y León, Castilla la Mancha, Asturias, Cantabria, Extremadura, Aragón and Madrid.

- What do they all have in common?

What schools have in common is that they are using the same curriculum. When we started there wasn't one, so teachers and schools were working individually and there was a lack of continuity, but a few years into the project, an integrated curriculum was developed, by both the British Council and the Ministry of Education, for Infant, Primary and the first years of Secondary. These are currently being updated and at least in Pre-school there are going to be substantial changes, like for example incorporating synthetic phonics in a systematic way.

Something that they also have in common is that children start in English since they are three. The time they get in English at Pre-school is around 40% of the total class time, and the way in which this is achieved depends on the school, but schools tend to have times when only English is spoken rather than two teachers sharing Spanish and English at the same time.

In general the schools have different systems of organisation depending on their resources and staff: you may get a class teacher who is a specialist in English and who's doing all the teaching in the class, or you may get one teacher teaching the same area in four different classes.

According to the curriculum you won't find this being done in English or that being done in Spanish. Rather the contents are covered again and again across the years every time with a different a focus and using one of the two languages. It's the knowledge and the skills being developed, using the language as a tool.

In the curriculum the methodology is very clearly explained because it drew from the best practice in both systems and it was developed by teachers and managers at the British Council and the MEC.

- How much time is devoted to English and in what subjects?

The average is 8-10 hours per week, depending on the staff. Concerning the subject areas being taught in English, in Pre-school it's very much cross curricular and globalised: you get early language and literacy skills, numeracy and mathematic concepts, knowledge and understanding of the world. In Primary there's Language and literacy, Science, history and geography and Art and design.

- So there's no Physical education or Music in English?

No. Physical Education is developed naturally in Pre-school but it's the academic subject areas that are being developed in English. Maybe if teachers at a school have particular expertise in, say, music, then they may include it as well as but not in place of other areas.

- What's the exact role of the British Council? To say what part of the British curriculum should be taught and in what way?

Yes, Language and literacy especially, which is focused on the methodology that we use in the UK because this is not a context of English as a foreign language but acquiring the skills that they need.

Apart from that a big role is that we provide training specific for this project, especially for the Spanish teachers who normally lack the experience and the training in this methodology: teaching the subject areas, language and literacy... They're trained in developing or adapting units of work without textbooks. They're also trained in preparing the children to sit the IGCSEs.

Initially, trainers were being brought over from the UK, but more recently, trainers have worked on assessment for learning with a small group of fourteen teachers developing units of work. These teachers receive the training, pilot the units and become trainers themselves and now teach larger groups to design their own units (120 teachers have benefitted from this).

- To what extent are teachers from different schools in contact with one another?

One way for them to be in contact is the training, which brings them together. Other times there are encounters, for example on transition from Primary to Secondary, that give them the chance to share ideas and work as a team.

- What is the profile of the teachers participating in the project?

Along with the Ministry we recruit teachers for the project. They're qualified and experienced teachers called *asesores lingüísticos*, and every school gets one per cycle. The teachers we recruit are normally teachers who have experience in other educational system. This includes native English teachers but also Spanish teachers who've spend a certain time teaching in a bilingual system or in the UK, for example.

These teachers bring in a new way of doing things into their schools and share their methodology with the regular teachers who were already working at the school.

- Speaking about the possible weaknesses, is it a problem to find teachers at Secondary who are experts on the subject area and at the same time have a good command of English?

As far as I'm aware this hasn't posed any problems and very rarely are we asked to recruit Secondary teachers.

- These being state schools that get students from very different backgrounds, is it a problem for students with special needs, or students who need special attention in general, to follow the programme?

Because this is being part of their education from year three, and they are incorporated in the project from the very beginning, most children can cope

with it. These are mixed-ability classes so obviously they have to be prepared to suit the individual needs of the children. It has to do with finding the balance between working with the whole class and also differentiating tasks to suit the children. In this sense, teachers are finding assessment for learning especially useful, because children are involved in self-assessment and are asked to identify their own needs themselves.

- How is the quality of programme being evaluated?

There's an evaluation being carried out at the moment by an independent team and the results are going to be published in autumn.

- Where is the project heading?

There are other countries very interested in incorporating bilingual education in state schools and this project is actually serving as a model for them. Recently we've taken part in a conference with the British Council and people from the Ministry of Education and participants from different countries from South America, Europe, Asia... who are interested in bilingual education.

ANEXO 8

Entrevista a Ana Llinares (profesora del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad Autónoma de Madrid)

- ¿Cuáles son las principales ventajas de la metodología CLIL?

En primer lugar, aunque CLIL es el aprendizaje *integrado* de contenido y lengua, realmente el aprendizaje de la L2 es más natural porque el objetivo aparente de las clases no es aprender la lengua sino otra cosa.

Además, se abre un campo cognitivo distinto más amplio porque los alumnos tienen que aprender cosas en otra lengua, y eso lo pueden aplicar a otros aprendizajes. Es más *challenging*.

Para el aprendizaje de una L2, la cantidad de *input* es fundamental, junto con la calidad y la intensidad, y CLIL es una manera muy práctica de aumentar la exposición a la lengua sin ampliar profesorado ni horas de clase: desde un punto de vista administrativo, ahorra mucho dinero. De hecho, como ya no hace falta tanto tiempo para la L2 y se puede introducir una L3. Esto es muy útil en regiones en las que se necesita meter esa L3, como por ejemplo en Polonia, donde aprenden inglés pero también alemán por estar muy próximos a Alemania.

- ¿Qué objetivos realistas pueden plantearse en un programa de CLIL en primaria con 8-10h en la L2 a la semana?

No hay duda de que los alumnos pueden desarrollar la competencia comunicativa en la L2 sin problemas, por cómo influye el factor de la naturalidad en la adquisición. La duda está en el desarrollo de los contenidos de la materia: conforme vaya aumentando la dificultad de los contenidos, el niño dejará de conocerlos en español, lo cual es una desventaja. Pero realmente depende de la prioridad del profesor o de los padres, porque, si bien es verdad que no conoce los términos en español, CLIL le ayuda a aprender cómo sintetizar, seleccionar, encontrar la información llegado el caso...

También hay aspectos de la lengua que con CLIL no se trabajan seguro: las funciones ideacional y textual de Halliday, la expresión de contenido, sí se trabajan, pero no tanto la función interpersonal, la de relacionarse. En realidad depende de que las tareas que se hagan en el aula sirvan para expresar la opinión personal, para desarrollar funciones pragmáticas... Si no, el lenguaje que aprenderán será sólo expositivo. Por ejemplo tareas y actividades que ayudan a esto son los *role plays*, el trabajo en grupo... en los que dar órdenes, relacionarse...

Como las clases de CLIL son distintas a las de la L1 y requieren tener en cuenta estas cosas, quizás su influencia sirva para hacer incluso cambios en la metodología de las clases en la L1, que integren la parte pragmática de la lengua, lo que sobre todo es más necesario en Secundaria.

- ¿Qué factores son verdaderamente fundamentales para el éxito de CLIL, en general –en la organización del centro– o en particular –por ejemplo, las dinámicas de clase? ¿Hasta qué punto son importantes, por ejemplo, la coordinación, el número de alumnos, las aptitudes del profesor...?

La competencia en inglés del profesor es muy importante. Pero también que sea consciente del lenguaje propio de la disciplina, y de cada tema, más allá del léxico. Concretamente en Primaria se suele dar demasiada importancia al léxico, pero también es necesario saber qué habilidades se deben desarrollar, qué marcadores del discurso se necesitan, qué secuenciación. El profesor debe buscar situaciones en las que los alumnos desarrollen distintas funciones comunicativas del lenguaje: que opinen, que hablen de su experiencia personal... que aprendan a secuenciar y estructurar...

También debe ser consciente de que es necesaria la multimodalidad para apoyar la comprensión, el empleo de diferentes materiales visuales, audiovisuales..., especialmente en CLIL. Esto es más frecuente en Primaria, pero quizás falta en Secundaria.

- ¿Qué áreas se prestan mejor a ser impartidas en una L2 y por qué?

Como el objetivo es aprender una L2, parece lógico escoger aquellas áreas que se prestan más al uso de la lengua, como las Ciencias Sociales o la Biología, y no tanto las Matemáticas o la Física. Sin embargo, recientes

estudios en Bélgica sobre CLIL en Matemáticas defienden que también es posible impartir Matemáticas en la L2.

- ¿Cuál podría ser el papel de una L3 en un programa de CLIL? ¿Cómo gestionar CLIL en situaciones de plurilingüismo?

El dedicar el tiempo de asignaturas de contenido a la L2 puede permitir precisamente la introducción de una L3 en parte del tiempo que se dedicaría a la L2. Esto no tiene por qué causar problemas: en Luxemburgo, los niños hablan luxemburgués en casa, cuando llegan al colegio, en Educación Infantil y parte de Primaria se les habla en alemán, luego sólo en francés y después, incluso se introduce inglés como lengua extranjera.