



Tesis Doctoral

**El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza
de español como lengua extranjera: análisis de los
beneficios derivados de un tratamiento lingüístico
integrado**

Esther Cortés Bueno

DIRIGIDA POR:

Dr. Víctor Pavón Vázquez
Dra. María Martínez-Atienza de Dios

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE FILOGÍAS INGLESA Y ALEMANA Y

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Córdoba, 2017

TITULO: *El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado*

AUTOR: *Esther Cortés Bueno*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: El tratamiento de las destrezas orales en la enseñanza de español como lengua extranjera: análisis de los beneficios derivados de un tratamiento lingüístico integrado

DOCTORANDO/A: Esther Cortés Bueno

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

Desde hace una década la Universidad de Córdoba ha venido potenciando la impartición de asignaturas en modalidad bilingüe y, a la par, elaborando las bases de lo que en la actualidad constituye su Política Lingüística. La innovación que se ha desarrollado en algunos de los centros ha consistido fundamentalmente en impartir asignaturas en lengua inglesa. Sin embargo, junto a ello se han ido poniendo en funcionamiento iniciativas encaminadas a mejorar la formación lingüística y metodológica del profesorado y a facilitar el aprendizaje por parte del alumnado. La tesis que se presenta se encuadra dentro de este contexto pero se centra en un aspecto fundamental de forma específica, cual es la enseñanza de español a alumnos extranjeros que se matriculan en nuestra universidad y que necesitan unas competencias y destrezas lingüísticas especiales de naturaleza académica. De forma todavía más particular, este trabajo analiza la potencialidad de trabajar la enseñanza de las destrezas orales del español de forma integrada, ligando las necesidades lingüísticas de corte académico particulares en las asignaturas con un tipo de enseñanza fundamentalmente dirigido a que el aprendizaje de este tipo de lengua influya en mejorar el aprendizaje de las asignaturas de las diversas titulaciones. El presente trabajo aporta datos objetivos que evidencian los éxitos y las carencias relacionadas con el rendimiento del alumnado extranjero, los beneficios de una atención coordinada para conseguir la integración antes mencionada y las medidas de carácter pedagógico y organizativo que deben ponerse en marcha con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza del español con este tipo de alumnado.

A partir del tema tratado, la enseñanza de las destrezas orales del español como lengua extranjera, el trabajo que se presenta destaca por su actualidad y por la necesidad de aportar datos procedentes de la investigación que informen sobre la evolución de la propuesta y del programa en cuestión. El tratamiento de las lenguas en su vertiente académica es no solo una ambición de las universidades europeas en general, sino que se trata de una iniciativa clave de las políticas lingüísticas oficiales. En estas circunstancias contar con datos exactos sobre la evolución de una propuesta novedosa, como la que presenta la tesis, es de sumo valor no solo para la comunidad científica sino para la administración educativa a nivel universitario. Se trata de un trabajo que aporta datos y conclusiones relevantes con respecto a qué variables han contribuido y en qué medida a mejorar la formación lingüística de los alumnos extranjeros, qué dificultades y qué soluciones se han generado, así como la

concreción y el grado de mejoría en el aprendizaje del español mediante la utilización del tratamiento integrado en comparación con el sistema tradicional.

El trabajo muestra una alta capacidad investigadora debido a la metodología de la investigación utilizada, la fundamentación teórica del tema de estudio y de las preguntas de investigación formuladas, la amplitud de datos analizados y la discusión de los resultados que aporta. Respecto a la metodología que utiliza, el trabajo en cuestión es una muestra excelente de investigación descriptiva en Lingüística Aplicada a la educación. Parte de los resultados de este trabajo, así como su propuesta pedagógica en general, han podido ser utilizados en forma de ponencias en congresos y han generado para empezar una publicación en una revista de reconocido prestigio como es *Tonos Digital*, que está contenida, entre otras, en las siguientes bases de datos bibliográficas: CARHUS PLUS +, SCOPUS, RESH, ULRICHSWEB, MLA, CIRC, ERIH, ISOC, LATINDEX, DICE, MIAR, etc. En concreto, el artículo, que se publicará en el mes de julio de 2017, se titula "El manual de idiomas. Adecuación de los manuales ELE al *Marco de referencia*".


En cuanto a la presentación de los resultados parciales de este trabajo en congresos, citamos las siguientes: 1) "Problemas metodológicos y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros", presentada en el *Encuentro de profesores de español para sinohablantes (EPES)*, celebrado en la Universidad de Jaén el 15 y 16 de febrero de 2010. Este trabajo ya ha sido publicado en las *Actas* de dicho congreso. 2) "El alumno, punto de mira del profesor. Nuevos retos para alumnos y profesores", presentado en el *XXV Congreso internacional de ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, celebrado en la Universidad Carlos III los días 17-20 de septiembre de 2014. Este trabajo ya ha sido publicado en las *Actas* de dicho congreso. 3) "Un lugar para el profesor", presentada en el *XXVI Congreso internacional de ASELE: La formación y las competencias del profesorado de ELE*, celebrado en el Centro de lenguas modernas de la Universidad de Granada los días 16 y 17 de septiembre de 2015. Este trabajo ya ha sido publicado en las *Actas* de dicho congreso. 4) "La formación del estudiante extranjero en la Universidad", presentada en el *II Congreso internacional sobre educación bilingüe*, celebrado en la Universidad de Córdoba los días 15-18 de noviembre de 2016, presentado junto a María Martínez-Atienza. Este trabajo se encuentra actualmente en fase de prensa. 5) "Estrategias para la enseñanza del lenguaje académico", presentado en el *Foro de profesores de ELE*, celebrado en la Universidad de Valencia los días 10 y 11 de marzo de 2017. Este trabajo se encuentra actualmente en fase de prensa.

Por todo lo expuesto, entendemos que el trabajo cumple sobradamente los requisitos exigidos para un trabajo de estas características.

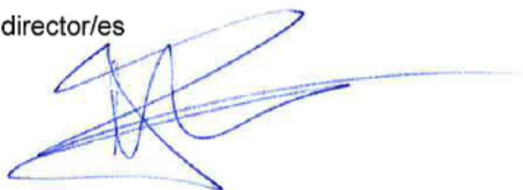
Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 20 de junio de 2017

Firma del/de los director/es



Fdo.: María Martínez Atienza



Fdo.: Víctor Pavón Vázquez

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero empezar agradeciendo toda la ayuda que los Dres. Víctor Pavón Vázquez y María Martínez-Atienza me han ofrecido durante la elaboración de esta tesis. He recibido de ellos un continuo apoyo, han marcado los pasos de mi investigación, respondido a mis miles de dudas y alentado mi trabajo durante estos años. Tengo que agradecer también al Dr. Osuna García que me animara a retomar este proyecto iniciado hace más de una década.

Un trabajo de esta envergadura se resuelve con mayor éxito si cuentas con la colaboración de personas dispuestas a dedicar su tiempo y esfuerzo al trabajo ajeno, actitud desprendida de compañeros con la que he contado. Por este motivo, querría agradecer la colaboración de los informantes (profesores y alumnos) sin los que habría sido muy complicada esta investigación. He contado con un gran número y sería muy difícil citarlos personalmente. No obstante, quiero mencionar el nombre de tres de las estudiantes informantes, Constance Jessen Holm, Francesca Paier e Ylva Ingrid Eleonora Karlsson, por prestarse a cuantos ensayos les propuse con total entrega y ánimo, contagiándome de su optimismo y ganas de trabajar, aportándome ideas, valorando su propio proceso y el trabajo desarrollado en clase.

A los profesores Dra. Pulgarín Cuadrado, Dra. Peláez Benítez, Dra. Jordano de la Torre, Dr. León Solís y Dr. Cortés Moreno por toda la ayuda prestada desde la distancia. Más cerca en el espacio, gracias igualmente al Dr. Perea Siller, Dr. Soria Mesa y Dr. Salas Almena.

Debo agradecer especialmente la imprescindible ayuda de mis compañeros del área de ELE de Ucoidiomas, y muy especialmente de María Jesús Jurado Cortada, María Dolores Jurado Cecilla y Candelaria Díaz Araña por las largas charlas sobre nuestro quehacer docente, las horas de trabajo en equipo y la ayuda prestada a lo largo de todos estos años y en los momentos más estresantes. Y a la dirección del centro por dejarme hacer uso de mis estudiantes para los cursos de estudio. Gracias a Juan de Dios Torralbo, Luis Medina y Fermín Cremades.

Y por último a los correctores de este extenso texto, Juan B. Carpio Dueñas y Pepe Pérez Zarco, que me han ayudado en la revisión final.

Y agradezco a mi familia y a mis amigos haberme permitido desaparecer durante más tiempo del correcto.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad de los estudiantes. Estadística correspondiente al curso 2013-2014	306
Gráfico 2. Edad de los estudiantes. Estadística correspondiente al curso 2014-2015.	306
Gráfico 3. Nacionalidad de los estudiantes durante el curso 2013-2014.	307
Gráfico 4. Nacionalidad de los estudiantes. Cuatrimestre febrero – junio 2014.	308
Gráfico 5. Nacionalidad de los estudiantes. Curso 2014-2015.	308
Gráfico 6. Formación académica.....	309
Gráfico 7. Estudios en curso. Cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015.....	310
Gráfico 8. Tiempo de aprendizaje, curso 2013-2014.	311
Gráfico 9. Tiempo de aprendizaje, curso 2014-2015.	311
Gráfico 10. País donde han aprendido fundamentalmente ELE. Curso 2013-2014.	312
Gráfico 11. País donde han aprendido fundamentalmente ELE. Curso 2014-2015.	312
Gráfico 12. ¿Se considera un alumno dotado para LE? Cursos 2013-2014 y 2014-2015.	313
Gráfico 13. Apreciaciones personales de los alumnos sobre su nivel de español.	314
Gráfico 14. ¿Cómo se siente hablando en español? Curso 2013-2014.	314
Gráfico 15. ¿Cómo se siente hablando en español? Curso 2014-2015.	315
Gráfico 16. Nivel de español. Datos obtenidos tras las pruebas de nivel.....	316
Gráfico 17. Motivaciones del estudiante. Curso 2013-2014	317
Gráfico 18. Motivaciones del estudiante. Curso 2014-2015	318
Gráfico 19. Interés en conocimientos culturales. Curso 2013-2014.	318
Gráfico 20. Interés en conocimientos culturales. Curso 2014-2015.	319
Gráfico 21. Uso diario del español. Curso 2013-2014	319
Gráfico 22. Uso diario del español. Curso 2014-2015	320
Gráfico 23. Mecanismos de mejora del español. Curso 2014-2015	321
Gráfico 24. Mecanismos de mejora del español. Curso 2014-2015	321
Gráfico 25. Proyectos para mejorar el dominio del español. Curso 2013-2014.....	322

Gráfico 26. Proyectos para mejorar el dominio del español. Curso 2014-2015.....	323
Gráfico 27. Aspiraciones de aprendizaje durante la estancia en España. Curso 2013-2014.	324
Gráfico 28. Aspiraciones de aprendizaje durante la estancia en España. Curso 2014-2015	324
Gráfico 29. Lugar de aprendizaje	327
Gráfico 30. Método predominante de aprendizaje. Curso 2013-2014	328
Gráfico 31. Método predominante de aprendizaje. Curso 2014-2015.	329
Gráfico 32. Destreza más trabajada durante la formación previa	329
Gráfico 33. Instrucción de las destrezas orales. Curso 2013-2014.....	330
Gráfico 34. Instrucción de las destrezas orales. Curso 2014-2015.....	331
Gráfico 35. Respuestas del profesorado sobre la elaboración del material usado en clase.	332
Gráfico 36. Nivel de exigencia del profesorado sobre el dominio del español	334
Gráfico 37. Relación entre dominio del español y aprendizaje. Apreciaciones del profesorado.	335
Gráfico 38. Opiniones del profesorado sobre la conveniencia de cursos de apoyo lingüístico de ELE	335

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AC: Análisis contrastivo

AICLE: Aprendizaje Integrado de contenidos y lengua extranjera

AL: Área lingüística

ANL: Área no lingüística

ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

ASL: Adquisición de segundas lenguas

ALTE: Association of Language Testers in Europa, Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa

CE: Consejo de Europa

CIL: Currículo integrado de lenguas

CLIL: Content and Language Integrated learning

COM: Comisión Europea

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

EBAU: Evaluación de bachillerato para el Acceso a la Universidad

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ELE: Español lengua extranjera

GCL: Grupo de hablantes de competencia limitada

GDN: Grupo de hablantes de dominio nativo

GU: Gramática Universal

IC: Instituto Cervantes

ICLHE: Integration of Content and Language in Higher Education

L1: Primera lengua

L2: Segunda lengua

LE: lengua extranjera

LM: Lengua materna

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

ORI: Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba

PAP: Programa de Aprendizaje Permanente

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad

PEL: Portfolio europeo de las lenguas

PLC: Proyecto lingüístico de centro

SICELE: Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera

SIELE: Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Extranjera

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TFUE (Tratado de Funcionamiento de la UE)

TUE: Tratado de la Unión Europea

UCO: Universidad de Córdoba (España)

UE: Unión Europea

ÍNDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

INTRODUCCIÓN

1. ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EN GENERAL

- 1.1. Teorías lingüísticas sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas. Teorías lingüísticas aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera o segundas lenguas. Enfoques y métodos
 - 1.1.1. Teorías sobre el origen del lenguaje
 - 1.1.2. La naturaleza del lenguaje y la lingüística
 - 1.1.3. Adquisición, aprendizaje e investigación
- 1.2. La investigación que trata sobre la didáctica de lenguas
 - 1.2.1. Primer nivel
 - 1.2.2. Segundo nivel. EEUU y Europa
 - 1.2.3. Tercer nivel
 - 1.2.4. El profesor y la investigación
- 1.3. Un breve recorrido por la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus enfoques lingüísticos e hitos históricos en las formas de enseñanza. Las gramáticas
 - 1.3.1. La enseñanza del español en el siglo XVII.
 - 1.3.2. La enseñanza del español en el siglo XVIII y XIX
 - 1.3.3. La enseñanza del español en el siglo XX
 - 1.3.4. Gramática en la enseñanza del español
 - 1.3.5. Del siglo XX a nuestros días
- 1.4. Recapitulación

2. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

- 2.1. Breve recorrido histórico y enfoques metodológicos
 - 2.1.1. El método clásico: método gramatical y de traducción
 - 2.1.2. El método directo
 - 2.1.3. El método audiolingual
 - 2.1.4. Enfoque cognitivo
 - 2.1.5. Enfoque humanista
 - 2.1.6. Enfoque natural
 - 2.1.7. Enfoque comunicativo
 - 2.1.8. Enfoque basado en las tareas
 - 2.1.9. Recapitulación
 - 2.1.10. La educación a distancia y en línea
- 2.2. La política lingüística del Instituto Cervantes y sus repercusiones en la enseñanza de ELE
 - 2.2.1. Política lingüística del Instituto Cervantes
 - 2.2.2. Repercusiones de la labor del Instituto Cervantes sobre la enseñanza del español
- 2.3. La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje

- 2.3.1. Evaluación y pruebas o exámenes
- 2.3.2. Evaluación externa y sistemas de acreditación
- 2.3.3. Sistemas de acreditación de español como lengua extranjera
- 2.4. Recapitulación

3. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

- 3.1. Definición y descripción
 - 3.1.1. Pilares del *Marco*
 - 3.1.1.1. Enfoque y metodología
 - 3.1.1.2. Papel del profesor y del alumno. La lengua instrumental en el aula
 - 3.1.1.3. El papel de las instituciones
 - 3.1.1.4. El papel y la importancia de la evaluación
 - 3.1.2. Las destrezas orales en el *Marco*
 - 3.1.2.1. Organización del *Marco*: capítulos, niveles de referencia y parrillas
 - 3.1.2.2. ¿Qué son las destrezas orales?
 - 3.1.2.3. El texto y la tarea
 - 3.1.2.4. Relación de las menciones de destrezas orales
 - 3.1.2.5. Valor y uso de las destrezas orales en el *Marco*
- 3.2. Aplicaciones en ELE
 - 3.2.1. En el Instituto Cervantes: El *Plan Curricular*
 - 3.2.2. En otras instituciones
 - 3.2.2.1. En la enseñanza obligatoria
 - 3.2.2.2. En la enseñanza reglada no obligatoria
 - 3.2.2.3. Otros centros de enseñanza de idiomas
 - 3.2.3. En los métodos y editoriales
 - 3.2.4. Otras aplicaciones del *Marco de Referencia*
 - 3.2.4.1. El indicador de la competencia lingüística
 - 3.2.4.2. El portfolio o Pasaporte Europeo para las Lenguas
 - 3.2.5. Aceptación y asimilación en el profesorado

4. EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS LENGUAS Y EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS

- 4.1. Definición y justificación
- 4.2. Origen y aplicaciones
 - 4.2.1. Origen y aplicaciones en España
 - 4.2.2. Currículo Integrado para las Lenguas y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
 - 4.2.3. Fundamentos teóricos, procedimientos y estrategias para su aplicación e impartición
- 4.3. El bilingüismo
 - 4.3.1. Apreciaciones sobre el bilingüismo. Ventajas e inconvenientes
 - 4.3.2. El bilingüismo en AICLE
 - 4.3.3. La lengua materna, la lengua de instrucción y la lengua meta
 - 4.3.4. La lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera: el caso del español

4.4. AICLE en el centro de enseñanza y en el aula

4.4.1. CIL y AICLE en el español como lengua extranjera

5. ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS ORALES

5.1. Las destrezas orales en la enseñanza de las lenguas extranjeras

5.1.1. Las competencias comunicativas

5.1.2. La importancia de la evaluación en la enseñanza de las destrezas comunicativas

5.1.3. Destrezas orales

5.1.3.1. Oralidad y escritura

5.1.3.2. Oralidad, comunicación, lenguaje informal o conversacional

5.1.3.3. El papel de la oralidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras

5.1.3.4. Efectos de la instrucción de las destrezas orales

5.1.4. Adquisición y enseñanza de las destrezas orales

5.1.5. Las destrezas orales en el *Marco*, en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y en el aula

5.1.5.1. En el *Marco de Referencia*

5.1.5.2. En el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes

5.1.5.3. En el aula

5.1.6. Herramientas para la comunicación oral y su enseñanza

5.1.6.1. Las variedades lingüísticas

5.1.6.2. Métodos y técnicas para la enseñanza de la pronunciación

5.2. El contenido cultural en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

5.3. El lugar de la instrucción de las destrezas orales en algunos métodos

5.4. La instrucción de las destrezas orales

5.4.1. Características de las actividades de expresión oral

5.4.2. Enseñanza y profesor

5.5. Destrezas orales y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Objetivos y preguntas de investigación

6.1.1. Objetivos generales y específicos

6.1.2. Preguntas de investigación

6.2. Características de la investigación

6.2.1. Fiabilidad

6.2.2. Validez

6.3. Contexto de investigación

6.3.1. Contexto de estudio

6.3.2. Corpus de datos, instrumentos y procedimientos de análisis

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

7.1. Informe cuantitativo

7.1.1. Aspectos del perfil de los informantes: alumnado

7.1.1.1. Edad de los estudiantes

7.1.1.2. Origen y lengua materna

- 7.1.1.3. Estudios y formación del estudiante al llegar a España
- 7.1.1.4. Tiempo y lugar de estudio de ELE antes de su llegada a España
- 7.1.1.5. Actitud del aprendiz
- 7.1.2. Uso de la L2
 - 7.1.2.1. Motivaciones para estudiar español
 - 7.1.2.2. Uso que hacen del español durante su estancia
 - 7.1.2.3. Uso en el aula
- 7.1.3. Datos sobre metodología del aprendizaje
 - 7.1.3.1. Contexto, tipo de institución donde han cursado su formación de ELE
 - 7.1.3.2. Métodos con los que han aprendido español
 - 7.1.3.3. Material de aula
- 7.1.4. Aspectos del perfil de los informantes: el profesorado
- 7.2. Informe cualitativo
 - 7.2.1. Perfil de los informantes: alumnado
 - 7.2.2. Perfil de los informantes: profesorado
 - 7.2.3. Materiales: los libros de texto o manuales
 - 7.2.4. La tecnología de la información y la comunicación: materiales de clase
 - 7.2.5. Metodología
 - 7.2.5.1. Enfoque y método
 - 7.2.5.2. El papel del profesor de áreas lingüísticas y no lingüísticas
 - 7.2.5.3. El uso de lengua española en el aula
 - 7.2.5.4. AICLE
 - 7.2.5.5. Evaluación y resultados
- 7.3. Valoración final

8. CONCLUSIONES

- 8.1. Conclusiones respecto a los objetivos
- 8.2. Valoración de la propuesta
 - 8.2.1. Debilidades
 - 8.2.2. Amenazas
 - 8.2.4. Fortalezas
 - 8.2.3. Oportunidades
- 8.3. Aplicaciones y recomendaciones pedagógicas
- 8.4. Limitaciones y líneas futuras de investigación

BIBLIOGRAFÍA

TEXTOS LEGALES CITADOS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Los acontecimientos de los últimos 70 años, la política lingüística de la Unión Europea (UE) y la globalización han creado, entre otras muchas cosas, una sociedad en movimiento en la que conocer más de una lengua se ha convertido en una tarea ineludible. En estos momentos, la enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o de una segunda lengua (L2) ocupa un papel primordial no sólo en el campo de la educación sino también en otros ámbitos profesionales y de investigación. No en vano, distintos organismos políticos se ocupan de promover y gestionar la aplicación de medidas de actuación (Bazo *et al.*, 2016: 2). En el caso de la UE, el Consejo de Europa (CE) y la Comisión Europea (COM) se han erigido en garantes organizadores de la política lingüística, financiando proyectos de investigación educativa, de donde han resultado propuestas adecuadas a las nuevas necesidades que esta sociedad reclama, desarrollando las líneas de actuación en los distintos países.

Esta Europa sin fronteras en la que sus ciudadanos se mueven de un país a otro, de una a otra cultura en distintas lenguas, se ha visto obligada a organizar un sistema educativo que responda a las nuevas necesidades. En cuanto al aprendizaje de lenguas, se han producido cambios importantes en los objetivos de la propia enseñanza y en la concepción que de ella tienen sus actuantes, dibujándose un nuevo perfil del profesor¹ y del aprendiz, que viene unido a cambios significativos de enfoques y metodologías. En este contexto se impulsaron nuevos debates lingüísticos sobre la adquisición y el aprendizaje de la lengua que se vieron reflejados en los planteamientos de enseñanza-aprendizaje. Los enfoques surgidos a finales de los años 70 (Slagter, 1979), de corte comunicativo y, más recientemente, las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*², y los enfoques integrados o globales surgidos más recientemente son el resultado de años de trabajo para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El *Marco de Referencia* puede entenderse como una propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene como objetivo formar usuarios competentes en una lengua no materna y capacitarlos para la acción y participación en lo que para ellos es una nueva sociedad. Estos objetivos requieren de una nueva perspectiva respecto a los enfoques y métodos tradicionales en materia de lenguas, cambios que implican una visión global del proceso educativo que se extiende a materias más allá de las propiamente lingüísticas, entendiendo que los contenidos curriculares de cualquier asignatura se aprenden a través de una lengua, en ocasiones, en una lengua extranjera también objeto de estudio, como es nuestro campo de acción. Las materias de lenguas y contenidos y su adquisición están estrechamente entrelazadas, razón fundamental para desarrollar el trabajo coordinado entre el aprendiz, el profesor y los responsables educativos.

¹ A lo largo del trabajo, al utilizar profesor o alumno, así como otros términos en masculino, debe entenderse como uso genérico que incluye masculino y femenino.

² De ahora en adelante, *Marco de Referencia* o MCER

En España, y en el caso de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), la tradición pedagógica está ralentizando la implantación de estos nuevos enfoques. Enfoques, como decimos, donde el aprendiz se convierte en usuario y el aspecto comunicativo prima frente a otros objetivos explícitamente lingüísticos. En particular, las destrezas orales siguen generando confusión entre los enseñantes, razón que nos ha llevado a plantear la necesidad de llevar a cabo una revisión de la metodología y de las estrategias didácticas en vigor. A la luz de los resultados no demasiado positivos que una enseñanza, digamos, tradicional, nos ha proporcionado, parece conveniente que se realice un análisis detallado de las causas que motivan esta situación, aportando propuestas para intentar remediarlo.

En el mundo actual, el español se ha convertido en uno de los idiomas que mayor interés despierta, siendo ello un motivo más por el que se impone revisar la manera de enseñar. Entre los contenidos de estudio de una lengua, el dominio de la expresión y la comunicación oral son elementales para responder a las necesidades sociales. Sin embargo, la mayoría de los docentes de español como lengua extranjera suelen prestar menor atención a la enseñanza de las destrezas orales que a la de las escritas. Esta desatención se revela como paradójica si pensamos que las destrezas orales están presentes en la mayoría de las situaciones comunicativas (incluyendo las escritas), con lo que no sólo se desatiende la finalidad del aprendizaje sino una de las estrategias primordiales en la propia enseñanza-aprendizaje.

Motivados por las dificultades con las que nos hemos encontrado en nuestra propia actividad docente, y por las debilidades de competencia observadas en los estudiantes, hemos constatado la relevancia de las destrezas orales durante la instrucción, considerándolas no sólo como un objetivo de estudio, sino tomándolas como mecanismos por los que se aprende la nueva lengua y se introducen y articulan las destrezas escritas. Con la unión de las habilidades orales y escritas alcanzaremos un nivel de dominio operativo en la comunicación, plataforma desde donde podemos profundizar en todos los ámbitos y registros, respondiendo a las exigencias que un uso académico de la lengua exige.

Mi labor como profesora de ELE desde 1994, fuera y dentro de España, me ha animado a plantearme mi propio proceder en el aula y a procurar ampliar conocimientos sobre la instrucción de lenguas extranjeras y la eficacia de los distintos enfoques y métodos. He desarrollado mi trabajo fundamentalmente en el Servicio de Lenguas y Traducción Técnica (UCOIdiomas) de la Universidad de Córdoba y gran parte de mi docencia se ha centrado en un alumnado adulto relacionado con el contexto universitario. En su mayoría, el alumnado extranjero de UCOIdiomas lo forman estudiantes comunitarios, procedentes de programas de movilidad interuniversitaria, seguidos de otros llegados de universidades estadounidenses. En todo caso, se trata de estudiantes con formación superior, sin bien con un nivel medio / medio-bajo de español, que asisten a clases regulares de la

Universidad de Córdoba (UCO)³. Por este motivo, mi campo de investigación se dirige a un grupo específico. No obstante, considero que las apreciaciones y conclusiones que apporto pueden ser extensibles a otro tipo de aprendices de perfil menos definido en cuanto a edad y formación (CE, 2001: 5).

La presencia cada vez más numerosa de estudiantes de movilidad procedentes de distintos países comunitarios y extracomunitarios en las aulas de nuestras universidades, y las aspiraciones de internalización de las titulaciones ofrecidas dentro del proyecto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) hacen necesario habilitar un espacio curricular para este nuevo alumnado. Son estudiantes que han de integrarse en el aula universitaria bajo los criterios de evaluación general y con las mismas exigencias lingüísticas y de contenidos que tienen sus compañeros locales, aunque en realidad encontramos en aquellos un déficit lingüístico que hace difícil la participación y reduce considerablemente el aprovechamiento de los programas de movilidad.

En este contexto, se ha generado un nuevo campo de estudio que demanda ser tratado con el rigor apropiado para responder a unas necesidades concretas dentro de una realidad compleja, con el objetivo de proponer un plan viable para los estudiantes extranjeros. Hoy por hoy, la situación no facilita la integración de estos estudiantes y dificulta su participación en las aulas, fracasando finalmente los objetivos de estos planes de movilidad. La lengua de instrucción no debe ser un impedimento para los estudiantes visitantes que participan en programas interuniversitarios. Estos tienen el derecho de recibir una formación adecuada a la calidad y exigencia universitaria según las directrices del Consejo de Europa que financia y promueve tales programas y la Universidad el deber de propiciar las condiciones necesarias (CE, 2008: artículo 165; Cortés Bueno, 2017). Un dominio de la lengua española, cuando se trata de la lengua vehicular e instrumental, adecuado a los niveles académicos, permitirá una participación e integración de este alumnado en la actividad universitaria, logrando alcanzar una calidad acorde a las exigencias de la educación superior universitaria.

Los objetivos de esta investigación pretenden cubrir, como más arriba se anunciaba, este espacio desatendido. En primer lugar, nos proponemos estudiar el estado actual de la cuestión y analizar las posibilidades que hay para mejorar en el aula. Seguidamente, intentaremos poner en marcha un plan piloto que sirva para conocer la viabilidad de la propuesta basada en un aprendizaje de la lengua de instrucción integrado en las distintas materias que cursan los estudiantes-aprendices. Hablamos de una propuesta global e integral en la que la lengua es objeto de estudio transversal al igual que lo será el resto de materias en todo el currículo académico, según se entiende en los programas de Aprendizaje Integrados de Contenidos y Lengua (AICLE)⁴. Es decir, se trata de no reducir el aprendizaje en clases únicamente de lengua española, y de que el estudiante-aprendiz

³ De ahora en adelante, utilizaremos las siglas de UCO para referirnos a la Universidad de Córdoba (España).

⁴ En adelante, utilizaremos las siglas AICLE para referirnos a los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, que en español se refiere a todos los niveles educativos. En inglés, para el ámbito universitario se denomina Integration of Content and Language in Higher Education (ICLHE).

adquiera los distintos conocimientos curriculares a través de la lengua extranjera de estudio, que para nosotros es en español. En el caso que nos ocupa, el alumno extranjero de movilidad ha de trabajar todas las asignaturas en lo que para ellos es una lengua extranjera y, para que este pueda desarrollar su actividad académica, resulta necesario tomar medidas que faciliten su adaptación e integración. Una medida de actuación podría ser la puesta en marcha de un plan lingüístico para toda la universidad.

Este plan lingüístico implicaría a toda la comunidad universitaria y reuniría en las mismas aulas de idiomas a estudiantes con necesidades muy variadas. La novedad de esta propuesta tendría que ir acompañada de un diseño metodológico particular. Por esto, incluimos entre los objetivos de este estudio analizar la eficacia que pudiera tener una propuesta metodológica basada en un aprendizaje integrado de contenidos de distintas áreas de conocimiento y de Lengua (AICLE), enmarcando la enseñanza de idiomas dentro de un plan lingüístico que involucre a las distintas áreas de conocimiento de la comunidad universitaria, bajo la coordinación y el trabajo colaborativo del profesorado de lenguas extranjeras (LE) y de otras áreas de conocimiento no lingüístico (ANL).

Pero, como más arriba hemos dicho, no hemos de limitarnos a la enseñanza de las destrezas orales si queremos preparar a nuestros estudiantes como usuarios competentes en el ámbito académico. Para lograr un dominio competente es necesaria una formación completa en todas las destrezas, de manera que la actuación comunicativa resulte adecuada, coherente, fluida, precisa y correcta, en definitiva, universitaria, académica y científica, como corresponde a una institución que aspira a situarse en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Otro aspecto novedoso de este trabajo será el de aunar este plan global para la universidad y la enseñanza de idiomas extranjeros junto a una propuesta metodológica destinada al aula de ELE, que dará mayores rendimientos cuando su puesta en marcha se haga de manera coordinada.

En este contexto, sería adecuado trabajar con un enfoque por tareas organizadas a partir de los géneros textuales, con el fin de trabajar las distintas destrezas escritas y orales, siendo estas últimas articuladoras del proceso. Integrar la instrucción lingüística, mediante un currículo integrado de lenguas (CIL), dentro de los planes curriculares de la universidad, permitirá al aprendiz, como puede ser el estudiante de movilidad, aprovechar al máximo su estancia en una universidad extranjera. Se responde así a los objetivos de la política europea en materia educativa de la Enseñanza Permanente (Cortés Bueno, 2017) a través del fomento del plurilingüismo, que como señala el *Marco de Referencia*, facilita la movilidad de los ciudadanos y agiliza el proceso de aprendizaje de otras lenguas (CE, 2001: 5).

Utilizaremos como punto de partida los principios metodológicos que establece el *Marco de Referencia* y las propuestas derivadas de la aplicación de un tratamiento integrado de las lenguas en el currículo, a partir de lo que se conoce como Currículo Integrado de las Lenguas, inspirado en la idea de que el trabajo coordinado de todas las lenguas redonda de forma positiva en la adquisición de las competencias lingüísticas por parte del

alumnado (Coyle, Hood y Marsh, 2008; Rubio y Pavón, 2010) y, de forma específica, en la adquisición de las destrezas orales. Se trata de una propuesta pedagógica respaldada por los estudios científicos que avalan los beneficios derivados del fomento de la conciencia metalingüística entre lenguas, un trabajo integrado que se revela como fundamental en el aprendizaje de un nuevo idioma, como los publicados por Cummins (1990), Swain (1985) o Marsh, (1994).

A estos objetivos generales, añadimos otros específicos. En primer lugar, nos proponemos medir el grado de asimilación que el concepto de competencia comunicativa tiene en la comunidad educativa. En segundo lugar, llevaremos a cabo una revisión del papel otorgado a la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas orales a lo largo de la historia y la forma en que las teorías lingüísticas, los enfoques y las distintas metodologías integran estas destrezas. Además, estudiaremos el tratamiento recibido en el aula de ELE y los materiales ofrecidos por autores y editoriales.

Para nuestro estudio hemos contado con un corpus amplio y representativo, y hemos llevado a cabo el trabajo de campo en el mismo ámbito / contexto sobre el que queremos actuar.

Este estudio se divide en dos grandes bloques, uno dedicado al aspecto teórico y conceptual con el que sustentamos y argumentamos nuestra tesis, y un segundo en el que nos detenemos en un análisis más detallado de los resultados del trabajo de campo. En el primer capítulo presentamos, en primer lugar, de manera sucinta, las líneas de investigación en adquisición y aprendizaje de lenguas que se han ido definiendo a lo largo de la historia. En segundo lugar, exponemos las corrientes metodológicas empleadas en entornos formales de instrucción y que son reflejo de las teorías lingüísticas y las condiciones históricas de cada momento.

El segundo capítulo desarrolla más detenidamente los distintos enfoques y métodos que se han ido aplicando y se aplican en la enseñanza de idiomas. Junto a este tema, también en este segundo capítulo tratamos la política lingüística del Instituto Cervantes y el papel que la evaluación desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deteniéndonos en aquellos aspectos que sustentan nuestra propuesta metodológica.

El capítulo 3 está dedicado al *Marco de Referencia* y a la aplicación que esta obra ha tenido en el mundo ELE: el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y la enseñanza reglada. En cuanto al *Marco*, centramos la atención en los pilares que lo sostienen: un enfoque que requiere de la implicación activa del enseñante y del aprendiente, que da un nuevo valor y uso a la evaluación, acción imprescindible durante todo el proceso de aprendizaje y, en particular, al papel dado a las destrezas orales, que fomentan un aprendizaje eficaz en la comunicación aun antes de alcanzar un alto dominio, siguiendo las recomendaciones del *Marco* encaminadas a desarrollar en los estudiantes una competencia plurilingüe (CE, 2001: 5).

En el capítulo 4 abordamos el Currículo Integrado de Lenguas (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), su definición y fundamentos teóricos y los

procedimientos y estrategias utilizadas para su aplicación en la enseñanza. Dentro de este capítulo tratamos temas relacionados directamente como el bilingüismo, y la controversia sobre el papel que la lengua materna ejerce en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

El capítulo 5 está dedicado a las destrezas orales, su delimitación y definición según el *Marco de Referencia* y diferentes autores. En segundo lugar, se expone el tratamiento recibido en el aula, cómo lo conciben y aplican algunos métodos y, por último, cómo deben entenderse las destrezas orales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo 6, que inicia el bloque dedicado de forma más concreta a los resultados de la investigación, se detiene en el diseño trazado, en la presentación de los objetivos, toma de datos y el contexto en el que se ha trabajado.

En el capítulo 7, la atención se centra en la exposición y análisis de los resultados. Está organizado en un informe cuantitativo y otro cualitativo, aunque estrechamente relacionados, con los que describimos el corpus de datos.

En el último capítulo se presentan las conclusiones del estudio y los resultados respecto a los objetivos marcados al iniciar esta investigación. Seguidamente, hacemos una valoración de las propias conclusiones, señalando las debilidades y limitaciones, y las dificultades que encontraría la puesta en marcha de un aprendizaje integrado pero, también, los aspectos positivos que su aplicación puede conllevar en la mejora de la enseñanza de ELE. Por otra parte, es en este capítulo donde presentamos la propuesta concreta de enseñanza, sus aplicaciones y sugerencias pedagógicas acordes a la tesis defendida. Un último aspecto de este capítulo se dedica a posibles líneas de investigación para tiempos futuros, gracias al propio carácter de la educación, que no deja de buscar nuevas formas para responder a necesidades concretas.

Me atrevería a valorar de positivo el resultado de estos años de trabajo, en el sentido de que se confirma la efectividad de una instrucción basada en las destrezas orales y un aprendizaje integrado de contenidos y lengua en ámbitos académicos, formales y universitarios. Los resultados corroboran nuestro convencimiento de que un plan curricular que acerque las materias de lengua materna o no materna (como es el caso que nos ocupa) al resto de las materias de estudio de sus áreas de conocimiento en el ámbito universitario repercutirá de forma efectiva en los resultados académicos del estudiante participante en Programas de Educación Permanente financiados por el Consejo de Europa para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

CAPÍTULO 1

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Este primer capítulo pretende recoger teorías lingüísticas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas no maternas. Aunque también trataremos aquellas otras relacionadas con las primeras lenguas o lenguas maternas, ya que todas buscan comprender los mecanismos que rigen el lenguaje humano, su adquisición y aprendizaje. Por esto, las teorías lingüísticas nos aportarán conocimientos para su enseñanza y aprendizaje (Searle, 1969: 154), que son el tema que nos ocupa.

A lo largo de los años, las teorías y corrientes lingüísticas han ido modelando los enfoques en enseñanza de idiomas. Este es uno de los motivos por los que su estudio nos ayudará a comprender los cambios producidos durante la historia, tanto en las concepciones pedagógicas como en los objetivos marcados en la enseñanza y metodologías empleadas. La importancia de conocer las teorías sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua radica en dar respuestas a una pregunta inquietante y difícil de responder, al menos, hasta el día de hoy: ¿Por qué algunos aprendices consiguen un dominio lingüístico más alto y otros más bajo aun encontrándose en las mismas circunstancias contextuales? (Pavón, 2001a: 171). Descubrir los mecanismos que el hombre desarrolla para aprehender una lengua, materna o segunda lengua, podría clarificar estas dudas o, al menos, permitiría conocer los procesos de adquisición y los factores que intervienen en el aprendizaje, contribuyendo a la efectividad del trabajo en el aula (Navarro Romero, 2010: 117).

1.1. Teorías lingüísticas sobre la adquisición de lenguas. Teorías lingüísticas aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera o segundas lenguas. Enfoques y métodos

El objetivo de la enseñanza de segundas lenguas es lograr que el aprendiente sea capaz de comunicarse en otro idioma, en el aspecto oral y escrito, en distintos registros tanto lingüísticos como sociales. Para conocer el qué, dónde y cómo habría de actuar, resulta necesario que el profesor esté formado y preparado (Larsen-Freeman y Long, 1991: 13). La tarea de un enseñante no se reduce a trasladar una serie de contenidos al estudiante, sino convertir a este en usuario de una nueva lengua y cultura, alguien que necesita comprender y hacerse comprender.

Para la Lingüística, uno de los temas de estudio más recurrentes a lo largo de la historia ha sido y es el de la adquisición del lenguaje (Robins, 1987: 153), y a la pedagogía le ha preocupado desde su origen descubrir los mecanismos por los cuales aprendemos una lengua. Con relación a esto, una de las discusiones más recurrentes ha estado centrada en dirimir si aprendemos de la misma forma una lengua materna que otra no materna, aprendida en la niñez o en edad adulta (Martín Martín, 2004: 261). Si los procesos entre

lenguas maternas y segundas lenguas o lenguas extranjeras fueran comunes, la solución consistiría en averiguar cómo aprenden los niños y trasladarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, hasta el día de hoy las investigaciones no han aclarado el cómo (Robins, 1987: 124) y, sobre todo, la mayoría de las opiniones coincide en distinguir la adquisición de una lengua materna del aprendizaje de nuevas lenguas, por más que las teorías sobre la adquisición de la primera lengua hayan servido para comprender y explicar en parte los procesos en el aprendizaje de una segunda (Martín Martín, 2004: 281; Navarro Romero, 2010: 126). Pero, a pesar de las diferencias, la adquisición y aprendizaje de primera o segunda lengua tienen muchos puntos en común, aunque no se trate del mismo proceso (Moreno, 2004: 291).

Entre los siglos XVI y XVIII el mundo de la filosofía estuvo ocupado en los debates entre empiristas y racionalistas, con repercusiones directas en las cuestiones tratadas por la hoy llamada Lingüística. El empirismo nació como respuesta a las ideas de la escolástica medieval. Galileo, Copérnico y Kepler abrieron la puerta a una nueva actitud científica, con teorías sustentadas en la observación y los datos frente a la *auctoritas* de los clásicos, por aquel entonces incuestionable. Francis Bacon incidió en la observación como origen del conocimiento y dio mayor relevancia a la inducción que a la deducción como forma de estudio. Para el empirismo, el conocimiento humano deriva de las impresiones de los sentidos y de las operaciones mentales, mediante la abstracción y la generalización, por lo que se convierte en un producto de la experiencia, y se rechaza la idea de que el hombre posea un componente *a priori* para el conocimiento. Frente al empirismo, los racionalistas, representados por Descartes, hallan la clave del conocimiento humano en las verdades irrefutables de la razón humana y no en los sentidos formados de impresiones indemostrables (Bueno, 1970). La filosofía cartesiana se convertiría en la escuela científica tradicional, llegando a ocupar hasta nuestros días la posición de mayor peso en la investigación (Robins, 1987: 116). Sin embargo, a pesar de ser considerados dos enfoques radicalmente opuestos, ambas escuelas pusieron su confianza en la observación de la realidad, apoyando las conclusiones de sus análisis en los datos recogidos.

Fue la discusión del *innatismo de las ideas* lo que separó ambas corrientes. Locke, Berkeley y Hume rechazaron que la mente humana contuviese ideas antes de la experiencia. Por el contrario, los racionalistas cartesianos defendían que el hombre nacía con ciertas ideas innatas a partir de las cuales se formaba nuestro pensamiento. A pesar de la discusión aparentemente irreconciliable, abierta hasta nuestros días, muchos otros autores han visto más coincidencias que diferencias entre ambas posturas. Por una parte, porque para los empiristas la experiencia del mundo y el conocimiento no son tan sólo impresiones de los sentidos; y porque las *ideas innatas* a las que hacen referencia los racionalistas corresponden, en cierta forma, a las *operaciones internas de la mente* de las que los empiristas hablan, como admitió finalmente Locke. Así que la diferencia entre unos y otros, según este mismo autor, radicaba fundamentalmente en el hecho de que unos dan mayor relevancia a la capacidad innata y otros a la experiencia al hablar de la adquisición del conocimiento (Marías, 1980; Bueno, 1995). Pero, a pesar de no existir una diferencia tan grande entre ambas corrientes como ellos creían, a lo largo de los

siglos, ambas escuelas han ido desarrollando sus teorías partiendo de esta dialéctica, que ha condicionado los métodos, los puntos de partida, los objetivos y, en ocasiones, habrá supuesto un freno en sus investigaciones. En particular, este enfrentamiento ha condicionado los estudios sobre el lenguaje y su enseñanza.

La lingüística, tal como hoy la concebimos, no surgió hasta Saussure. Anteriormente, el estudio de la lengua estaba supeditado a otras ciencias y formaba parte especialmente de la filosofía. Para los griegos, su estudio servía para el análisis textual de la poesía y los textos filosóficos (Atherton, 2013: 283). Incluso, siglos después, con el desarrollo de la filología a lo largo del XIX, el estudio de la lengua siguió supeditado a otras disciplinas. Como en el caso de la filología, cuyo objetivo es conocer las obras de autores, los estilos y textos, el estudio de la lengua se lleva a cabo en función de este propósito. Según Saussure (1916: 29), no se podrá hablar de lingüística hasta que el lenguaje deje de ser una herramienta y se convierta en el propio objeto de estudio. Pero hasta llegar a este punto, el hombre necesitó de un largo proceso.

A partir de fundamentos más filosóficos que de otra naturaleza, durante los siglos XVI y XVII se formaron varios movimientos: la lingüística trató de describir la naturaleza y la gramática de las lenguas vernáculas, coincidiendo con la desaparición del latín como *lingua franca*, y muchos autores dedicaron su empeño a crear una lengua universal, anticipándose al proyecto del Esperanto (Francis Bacon, Leibniz, Mersenne, Dalgarno y Wilkins). Este juego creador conllevó un análisis profundo de las lenguas desde distintos puntos de vista: morfológico, sintáctico, fonético y semántico. En bastantes ocasiones con mecanismos erróneos, pero en todo caso fue la base sobre la que surgió la lingüística moderna (Robins, 1987; Calero, 1997; Larsen-Freeman y Long, 1991; Sánchez, 1992).

La corriente empirista se centró en estudios gramaticales de lenguas concretas, resaltando sus particularidades mediante la comparación de lenguas y en lo que, siglos después, se llamaría fonética, es decir, la producción oral (especialmente en Inglaterra), que en sus comienzos fue tratada dentro de la ortografía y la ortoépica.

Entre los racionalistas, la preocupación principal de sus estudios formales era encontrar lo común entre todas las lenguas bajo sus diferencias particulares. Dentro de la corriente racionalista, destaca la escuela francesa de Port Royal, escuela religiosa, cuya principal tarea era la enseñanza, dirigiendo los estudios del lenguaje a la tarea docente. Su labor pedagógica se desarrolló entre 1637 y 1661, aunque su influencia duró hasta el siglo XVIII y parte del XIX. Elaboraron las gramáticas razonadas y universales con un fin esencialmente pedagógico, sin pretender hallar un lenguaje universal, objetivo tan en boga en aquel momento, sino con la idea de elaborar una teoría general de la gramática. Su empeño estuvo en describir la unidad de la gramática profunda tras el análisis razonado de distintas lenguas clásicas y vernáculas. Aceptaron, para todas las lenguas estudiadas, las nueve clases de palabras clásicas, según criterios semánticos, como eran el nombre, el verbo, el artículo, el pronombre, el participio, la preposición, el adverbio, la interjección y la conjunción. Las bases universalistas del Port Royal se fundamentaron en el pensamiento y en la razón. En términos actuales, emplearon interpretaciones estructurales

para referirse a las funciones. Para la sintaxis, se valieron de interpretaciones similares a las de los generativistas (Robins, 1987: 128). Su propósito consistía en describir una gramática general empleando ejemplos de varias lenguas, buscando los puntos en común entre ellas. Estos puntos en común los hallaron en la manera de agrupar las palabras y en el hecho de que estas tomaban significado dentro de una oración. Así las corrientes universalistas pretendieron establecer la relación entre una gramática universal y las realizaciones concretas de cada lengua. Este planteamiento lo retomará, en el siglo XX, Hjelmslev (1928), que buscaba encontrar un *état abstrait* universal que reuniera todas las posibilidades disponibles de las lenguas con sus realizaciones diferentes en los *états concrets*. Bloomfield (1935: 20) y su escuela, por el contrario, se centraron en describir el funcionamiento de cada lengua de manera independiente y huyendo de las pretensiones universalistas. Pero, años después, Chomsky y los generativistas transformacionales volvieron a enfocar los estudios sobre la base de los filósofos racionalistas y los universales lingüísticos de Hjelmslev. El debate entre empiristas y racionalistas sigue aún vigente, como iremos viendo (Lyons, 1968).

Volviendo al Renacimiento, también supuso otro cambio en los estudios lingüísticos. Por una parte, el hecho de que las lenguas vernáculas adquieran consideración de lengua oficial y el que el latín quedara relegado a lengua culta, ya que su uso había ido siendo abandonado en la vida cotidiana, llevó al estudio de las primeras. Se establecieron relaciones formales entre las lenguas romances y el latín, de donde surgió un esquema teórico necesario para lo que en el futuro serían los estudios de la lingüística diacrónica. El redescubrimiento de la Antigüedad clásica dio al hombre del Renacimiento una perspectiva histórica que no había tenido el hombre medieval. A partir de estos años se registraron sistemáticamente los cambios fonéticos, intuyendo la relación entre palabras de español, francés e italiano. Por otra parte, el estudio del árabe y el hebreo a través de su propia tradición lingüística, no occidental, hizo que el horizonte de la lingüística se ampliara y no quedara reducido al latín y al griego como venía siendo hasta el momento. La libertad científica, no sujeta a la escolástica ni a los límites eclesiásticos propios de la Edad Media, permitió que todo lo que se fue gestando en la Baja Edad Media tomara forma a partir de la Edad Moderna (Robins, 1987; Sánchez, 1992).

Pero habría que añadir otras circunstancias históricas que contribuyeron a estos cambios: el descubrimiento de América y los contactos con China (de países anglosajones) trajeron nuevas lenguas, que despertaron el interés por su estudio, y contaron con financiación empresarial, muy interesada en conocer el *nuevo mundo*. En el caso del chino, se trató del descubrimiento de un nuevo idioma y de la entrada de nuevas concepciones lingüísticas con tradición milenaria. Fue inevitable la revolución intelectual que se produjo y la fuerza que recibieron los estudios lingüísticos (Robins, 1987: 106-109).

1.1.1. Teorías sobre el origen del lenguaje

Entre las preocupaciones lingüísticas ya hemos nombrado las cuestiones sobre el origen del lenguaje, que siempre han despertado una irresistible atracción entre distintas disciplinas científicas, no exclusivamente lingüísticas.

En el siglo XVIII europeo, junto con los estudios del sánscrito y el interés por hallar una gramática universal, un buen número de eruditos se preguntó cuál sería la lengua más antigua, qué estadios habría entre el principio del lenguaje humano y el estado actual. Para responder a estas preguntas, se empleó una mezcla de análisis históricos sobre los cambios de las palabras y una visión universalista en el desarrollo de las lenguas desde su etapa primitiva. El interés por estos estudios fue común en racionalistas, empiristas y los primeros románticos. Son los casos de Condillac, en su *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) dentro de la tradición racionalista – empirista propia del Siglo de la Luces, y Rousseau (1755)⁵, precursor del Romanticismo, que se valieron de argumentos respaldados con análisis formales aunque con una fuerte dosis de interpretación personal.

Este interés creció a lo largo del siglo XVIII hasta el punto de que la Academia prusiana convocó un concurso para premiar la mejor teoría acerca del origen del lenguaje. En 1772 se publicó la obra premiada, de Herder: *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. En ella defiende que es imposible separar el lenguaje del pensamiento, convirtiendo el primero en instrumento para dar forma al segundo; con esta argumentación dio continuidad a los planteamientos defendidos desde la Antigüedad, pero le añadió una perspectiva plenamente romántica sobre la creencia de que la lengua era la forma para entender y sentar las bases de una nación, identificando lengua y cultura. Estas ideas fueron muy bien acogidas por una sociedad marcada por las ambiciones nacionalistas europeas, más aún en el mundo germano, inmerso por aquel entonces en la creación de un espíritu nacional. De esta forma, el lenguaje define al hombre distinguiéndolo del resto de los seres animales. Herder defiende que pensamiento humano y lenguaje surgen paralelamente en el tiempo, ya que se necesitan el uno al otro. Las teorías sobre la génesis del lenguaje describían cómo este se iba formando, dando al aspecto sonoro un lugar primigenio y presentando la necesidad comunicativa como causa de la evolución, ya que el hombre se veía forzado a buscar formas con las que expresar todo lo que deseaba.

Para los románticos, la idea acerca del origen del lenguaje se asemeja a las recreaciones ideadas por Rousseau. En un principio, el lenguaje estaba formado por gestos y gritos naturales, pero al no responder los gestos a todas las necesidades comunicativas, el elemento fónico del lenguaje humano fue ganando terreno y, progresivamente, los sonidos fueron asociándose con fenómenos y objetos, aumentando de esta manera la capacidad del pensamiento humano. Condillac concretó más el proceso e imaginó que, tras esta primera fase, los sonidos que representaban acciones (los verbos) se irían haciendo acompañar por otros sonidos o gestos que marcarían las referencias temporales hasta llegar a la fase

⁵ *Essai sur l'origine des langues*, publicada póstumamente en 1822

latina en que verbo y marca temporal se aglutinaron en una sola expresión vocálica. (Robins, 1987: 153).

Paralelamente fueron surgiendo otros estudios sobre el proceso de adquisición del lenguaje en el hombre, que serían más aplicables a la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Herder se valió de la observación del lenguaje infantil y fue explicando su desarrollo mediante analogías. En opinión de Robins (1987: 154) y de Sánchez (1992), las investigaciones y argumentaciones del momento no resistirían un análisis de fiabilidad, pero su planteamiento de trabajo racionalista supuso un empuje a la sistematización de la ciencia lingüística.

En resumen, las propuestas sobre la génesis del lenguaje han girado siempre en torno a su naturaleza social o innata. En un segundo plano, pero relacionado con la génesis y el proceso de adquisición o aprendizaje, la ciencia del lenguaje se ha interesado en averiguar las relaciones entre la primera y segunda lengua. Dante, a principios del siglo XVI (en su *De vulgari eloquentia*), ya hablaba de la diferencia entre las lenguas habladas, aprendidas inconscientemente en la niñez, y el latín escrito, aprendido de forma consciente mediante reglas gramaticales a la manera de una lengua extranjera. Doscientos años más tarde, el inglés James Harris (1751) defendió la concepción innatista de las ideas, desde una perspectiva universalista e, incapaz de llegar a descubrir el principio de todo, asignó esta habilidad humana a un don concedido por Dios (Robins, 1987: 156-158). Este “análisis” de la naturaleza del lenguaje de Harris y otros contemporáneos derivó a partir del siglo XVIII en largas deliberaciones sobre su origen divino, que no encontró réplica; con el paso del tiempo, ya en la segunda mitad del siglo XIX, quedó relegado en las discusiones sobre el lenguaje, en parte por tratarse de un asunto no exclusivamente lingüístico en un momento en que se estaba especializando y delimitando el campo de las ciencias del lenguaje (Calero, 1988: 198).

Durante el siglo XIX, en Europa se produjo un gran interés por el sánscrito, considerada como una lengua perfecta en su forma, y se llevó a cabo su comparación con las lenguas clásicas y con las lenguas germánicas. Estos estudios dieron pie al desarrollo sistemático de la lingüística histórica, comparada y descriptiva. En este siglo se realizó una recopilación de lo anteriormente publicado, que sirvió para dar una visión coherente a todos los análisis que hasta este momento se habían hecho de forma aislada y sin relación entre sí. Además de estas líneas de estudio, continuó el interés por las especulaciones sobre la adquisición de una lengua y el origen del lenguaje a través de los análisis sincrónicos.

La idea de Schleicher (1821-68) sobre la concepción científica de la lingüística, de corte darwiniana propia de la segunda mitad del XIX, fue decisiva; Schleicher se presentaba a sí mismo como científico de la naturaleza, ya que consideraba que el lenguaje, al ser un fenómeno natural, debía ser estudiado mediante los métodos de las ciencias naturales. Esta visión lo llevó a elaborar una tipología biológica de las lenguas. En general, en el mundo de la investigación del momento, aunque podemos encontrar una serie de escuelas

y diversidad de teorías, podemos clasificarlas atendiendo a su enfoque de origen racionalista o empirista (Robins, 1987: 138; Stenhouse, 1998).

Todos estos estudios, que en algunos casos podrían tildarse de ingenuos, sobre la génesis del lenguaje humano y su evolución, la conexión hallada entre las lenguas, la hipotética naturaleza universal o el carácter cultural de las mismas, los trabajos sobre la descripción de las lenguas tras un estudio formal y anatómico, el intento por agrupar las palabras en categorías, unas veces con criterios funcionales, otras semánticos, fueron la base sobre la que se desarrolló la actual lingüística. No serán estudios vanos, pues contribuyeron al desarrollo de la investigación sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas y su enseñanza y se plasmarán en los enfoques y métodos pedagógicos, como iremos viendo.

1.1.2. La naturaleza del lenguaje y la lingüística.

La lingüística moderna como tal fue iniciada por los neogramáticos mediante la comparación de distintas lenguas y la introducción de la noción de ley lingüística a la que debían someterse todos los cambios y clasificaciones de la lengua. Pero el enfoque propiamente científico de la lingüística se lo debemos a Saussure, que, en los primeros años del siglo XX, concibe el lenguaje como un sistema dotado de estructura interna en la que cada elemento se define por el lugar que ocupa dentro de dicho sistema (Saussure, 1916). El objetivo de la lingüística se encamina a describir estas estructuras, que serán a su vez sobre las que el lingüista formule una teoría general de lenguas naturales, y sobre el sistema cognitivo que las genera, además de exponer hipótesis acerca de cómo se adquieren las lenguas. La propuesta saussureana estaría dentro de un enfoque estructuralista de corte empirista y, aunque parte de sus ideas hayan sido puestas en cuestión, la ciencia lingüística se apoyará en ellas a lo largo del siglo XX, aportando distintas interpretaciones sobre la naturaleza y el origen del lenguaje humano. La discusión continuará alrededor de la defensa entre la lingüística como ciencia social o como parte de las ciencias naturales y ciencias cognitivas. Ambas consideraciones son fundamentales para comprender el desarrollo de la lingüística aplicada, interesada en los procesos de la adquisición y en la enseñanza de lenguas.

A mediados del pasado siglo, Noam Chomsky formuló una teoría que pretendía solventar las limitaciones del estructuralismo, y su influencia fue tal que se formó una nueva escuela: el generativismo transformacional. Se pasa de la lengua como sistema (concepción estructuralista) a la lengua como proceso mental del hablante, en la que se defiende la capacidad innata de la adquisición y uso de la lengua, estableciendo una dicotomía entre competencia y habla. Esta corriente lingüística, de corte racionalista, establecerá una estrecha relación con la ciencia cognitiva. Comparte con el estructuralismo la pretensión de describir y explicar la lengua de forma aislada y autónoma, es decir, ambas escuelas romperán la subordinación que hasta el momento la lingüística había tenido a otras disciplinas. El objetivo de la lingüística está en conocer la naturaleza de la propia lengua y su funcionamiento.

Pocos años después, a finales del siglo XX, tomó fuerza otra corriente, más cercana a la sociología y la antropología, que centra su estudio en el uso del lenguaje dentro de un contexto⁶: los funcionalistas. El panorama lingüístico, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se agrupa, pues, en torno a estas dos grandes corrientes: la formalista (estructuralistas y generativistas) y la funcionalista. No sólo su concepción del lenguaje sino el enfoque metodológico y los componentes analizados marcarán las diferencias y estas se harán evidentes en las teorías sobre la génesis del lenguaje y su aplicación en las teorías de la adquisición y el aprendizaje. Para los funcionalistas, la lengua tiene dos caras: la forma y la función. La función se relaciona directamente con el uso del lenguaje y la comunicación, que modifica la forma. Los formalistas aceptan estas premisas pero no renuncian a su idea de estudiar la forma por sí misma y no por el valor significativo o comunicativo. Esta nueva visión funcionalista no desviará a la lingüística de su órbita científica: tanto formalistas como funcionalistas concebirán la lengua como un sistema abstracto, concretado en el nivel del habla y en estos parámetros centrarán su estudio.

Si bien la lengua es un todo inseparable donde cada elemento se define dentro de las relaciones que establezca con los otros elementos, como objeto de estudio, permite seccionarla. Si el estudio se dedica al sistema, se realiza en varios niveles: nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y semántico. Este último afecta a todos los niveles con excepción del fónico, carente de valor semántico. Desde el punto de vista del habla, la unidad superior de comunicación es el texto, que para los formalistas se integra en la semiótica y para los funcionalistas en la pragmática. Científicamente, descomponemos los elementos de la lengua para su análisis, pero volvemos a componerlos en un proceso de síntesis para darle uso. El tipo de descomposición que de sus elementos se haga y la argumentación (análisis) que lo sustente determinará la corriente a la que se adscribe una teoría, incidiendo las teorías lingüísticas en los enfoques metodológicos (Calero y Zamorano, 2010: 16).

Podemos resumir las distintas corrientes lingüísticas a grandes rasgos como hemos expuesto más arriba. De todas formas, la realidad es que surgen escuelas y líneas que van formando visiones distintas del lenguaje y de la ciencia de la lingüística. Centrarnos en ellas nos desviaría del tema de estudio, cuando lo que nos interesa en esta ocasión es lo referente a la adquisición y aprendizaje de una lengua. Por este motivo, tan sólo nombraremos las escuelas y corrientes más significativas.

De manera resumida y atendiendo a un orden cronológico pero agrupándolas por afinidades conceptuales, se puede presentar la siguiente ordenación de las corrientes lingüísticas:

1. Neogramáticos, durante el siglo XIX.
2. Estructuralistas, a partir de la primera mitad del siglo XX.

2.1. Círculo de Praga

⁶ Lo que estudiará finalmente la Pragmática.

- 2.2. Escuela de Copenhague y la glosemática
- 2.3. Estructuralismo lingüístico americano (Boas, Sapir, Whorf)
- 2.4. Estructuralismo lingüístico americano (Bloomfield, Z. Harris, Hockett, Bloch), distribucionalismo, tagmémica y gramática estratificacional.
- 3. Gramática generativista transformacional de Chomsky
 - 3.1. Principios y Parámetros, durante los años 80
 - 3.2. Rección y Ligamiento, durante los años 80
 - 3.3. Programa minimista, a partir de los años 90
- 4. Gramática sistémico - funcional, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Michael Halliday.

De estas teorías lingüísticas retomaremos lo tratado sobre la adquisición y aprendizaje. A principios del siglo XX, estos estudios se centraban en el desarrollo del lenguaje infantil durante los tres primeros años. Un ejemplo lo hallamos en el trabajo llevado a cabo por Whilliam Thierry Preyer, fisiólogo inglés que describió dicho proceso observando a su propio hijo a lo largo de los tres primeros años de vida. En aquellos primeros trabajos, como fueron también los de Taine, Sully, Shinn, Stern o Leopold, no había propiamente un trabajo lingüístico; podemoa hablar más bien de una recogida de locuciones relacionadas con el contexto en el que se iban produciendo. Todos los estudios se centraban en edades tempranas, en particular, hasta el momento en que el hablante articulaba ideas mediante el uso de estructuras sintácticas, hecho que suele producirse a los 3 años de edad (Campbell y Wales, 1975). En cambio, las investigaciones recientes se interesan por los procesos una vez iniciadas esas primeras manifestaciones.

Años más tarde, las aportaciones de Chomsky desempeñaron un papel fundamental en los cambios de dirección tomados por estas investigaciones. La distinción chomskiana entre competencia (la capacidad o habilidad en el acto de hablar) y actuación (definida por Chomsky como el mero reflejo imperfecto de la capacidad subyacente, es decir, lo que sería la acción real y concreta del habla) se ha plasmado en la concepción de las lenguas, en las que el lenguaje sería la capacidad comunicativa (competencia) que se realiza y toma forma en los idiomas (actuación), muy acorde con la filosofía plurilingüista, en la que lo importante está en la capacidad y necesidad de comunicación (*competence*) del hombre que puede hacer real esta necesidad mediante la actuación (*performance*). Sin embargo, en las teorías de Chomsky y los generativistas no se ha tenido en cuenta el papel que desempeñan los factores ambientales durante el proceso de adquisición y los efectos sobre el producto final del lenguaje. Por este motivo, sus teorías han sido las que menos han aportado a la investigación acerca del aprendizaje de un idioma y, aunque gran parte de los autores admite la capacidad innata del lenguaje en el ser humano, pocos aceptan que los factores ambientales y de otra naturaleza contextual no tengan relevancia en la adquisición ni en el aprendizaje.

Kuhl (2004, 2007), tras distintos experimentos con bebés, llegó a la conclusión de que la exposición a la lengua directa (es decir, no a través de grabaciones) y la interacción con hablantes cara a cara eran decisivas en el buen desarrollo del aprendizaje. A partir de sus experimentos dedujo que los aprendices expuestos a la televisión o grabaciones de audio no muestran un aprendizaje fonético y no reproducen lo que escuchan aunque reaccionen con gestos y movimientos; sin embargo, los niños que interactuaban mejoraban rápidamente durante la convivencia. Para Kuhl, el factor de interacción social resulta fundamental en la adquisición de una primera lengua. El *input* comprensible se crearía gracias a la interacción y no se debería a una imitación mecánica de sonidos y palabras carentes de significado como postulaban las teorías conductistas (Navarro Romero, 2010: 118), o anteriormente las de Du Marsais, que basaba su método en “la rutina” o repetición antes de conocer las reglas de manera sistemática (Calero y Zamorano, 2010: 17). Esta adquisición, según los generativistas, estaría sujeta a una cualidad natural que necesitaría además de un periodo de aprendizaje (interacción social) para su realización. Estas tendencias (interaccionismo social, *madresía* o *motherese*) explican el aprendizaje porque no se limitan a repeticiones mecánicas sino significativas del entorno, ya que el interlocutor se dirige directamente al aprendiente y este va dándole un uso o significado a los sonidos, que repetirá estimulado por el propio juego y, al mismo tiempo y de forma progresiva, el adulto irá corrigiendo y aumentando el material. Es lo que Krashen definió como *input* comprensible: “When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or noise, will not help” (Krashen, 1987: 63). Aquí es importante subrayar el papel del profesor de lengua extranjera, pues será él quien creará ese *input* comprensible al alumno: “perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible” (Krashen, 1987: 64).

Las teorías sobre la adquisición se podrían agrupar según se le dé una mayor o menor importancia a los aspectos sociales (Moreno, 2004: 288). Otra forma de agrupamiento, siguiendo la propuesta de Gómez Crespo (1999), sería en torno a los estudios de la adquisición del lenguaje del siglo XX, que tendrán en cuenta la edad del sujeto observado:

1. Estudios dedicados al periodo anterior a la aparición del lenguaje. Se interesaron especialmente a partir de los últimos años de la década de 1970 y se abandonaron en la década de los 90. Hoy día han vuelto a despertar interés, pero dentro de otras disciplinas muy interesadas en establecer el momento histórico en que el hombre comenzó a hablar.
2. Estudios dedicados al proceso de adquisición. En este grupo habría tres tendencias básicas:
 - a. Dentro del programa generativista chomskiano (innativismo, gramática universal y especificidad de dominio), convencidos de la posibilidad de explicar los aspectos formales del lenguaje o su sintaxis como sistema autónomo e independiente de los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje. La concepción chomskiana sobre la adquisición considera que el

niño, a partir de cualidades innatas ya posee algo que vendría a ser la gramática universal (GU), va adquiriendo paulatinamente rasgos de las lenguas particulares, que sería lo que estudia la didáctica de lenguas.

- b. Estudios desde una perspectiva funcionalista que se oponen al generativismo.
- c. Estudios dentro de enfoques no generativistas, aunque tampoco estarían dentro del patrón funcionalista (estructuralistas), con mayor o menor peso de innativistas, conexionistas, funcionalistas y sociofuncionales.

En definitiva, a pesar de los muchos años y estudios sobre la adquisición del lenguaje, aún hoy se mantiene la división entre enfoques funcionalistas y formalistas (estructuralistas o generalistas). Aunque esta dicotomía no implicará cohesión interna entre cada grupo, sino que, por el contrario, existe una fuerte discusión que ha generado variedad de corrientes e, incluso, encontramos propuestas eclécticas que aúnan ambas escuelas. Cada uno de estos planteamientos teóricos se traducirá en planteamientos didácticos diferentes que supondrán modos distintos de actuar en el aula.

1.1.3. Adquisición, aprendizaje e investigación.

Otro de los temas más debatidos en la lingüística es la definición y delimitación entre adquisición y aprendizaje. Krashen (1981) los separó claramente, entendiendo por adquisición el proceso subconsciente que siguen los niños durante el desarrollo de la primera lengua en contraposición con el aprendizaje, que hace referencia a un proceso consciente, visión que recuerda al planteamiento de Dante⁷. El aprendizaje tiene lugar en un marco de enseñanza en el que el estudiante interioriza las reglas gramaticales y los actos de habla hasta alcanzar fluidez. Para Krashen y Terrel (1983), el aprendizaje no conduce necesariamente a la adquisición, tan sólo se adquiriría una segunda lengua mediante un *input* comprensible y significativo, que está relacionado con contenidos de niveles algo superiores a los que el aprendiz posee en esos momentos. Ambos conceptos, por otra parte, han sido relacionados con los de lengua materna (LM) y segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), reservando el término de adquisición para las lenguas maternas y el de aprendizaje para las lenguas extranjeras (Thatcher, 2000). En todo caso, son conceptos decisivos a la hora de marcar límites entre distintas corrientes lingüísticas y planteamientos teóricos. Según una u otra consideración, variará el punto de partida para estudiar los mecanismos de aprendizaje aplicables en el aula. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001:

⁷ Dante, como se señala en el epígrafe anterior, elogió (*De vulgari eloquentia*, a principios del siglo XIV) la importancia de las lenguas habladas, aprendidas inconscientemente en la niñez, frente al latín escrito, aprendido conscientemente como segunda lengua mediante reglas gramaticales.

137)⁸ define el aprendizaje como “el proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo mediante el estudio académico en un marco institucional”.

Las perspectivas y objetivos en las investigaciones sobre la adquisición de lenguas han ido variando a lo largo de su historia. Si en un principio apreciamos el interés hacia la lengua materna, por lo que se centraba en los niños, hoy podemos hablar de un aumento en los campos de estudio: no sólo en cuanto a la lengua meta, pues en estos días la adquisición de segundas lenguas (ASL) tiene una relevancia mayúscula en las investigaciones, sino también en la edad del aprendiz investigado, que llega hasta la etapa adulta. Todo lo anteriormente dicho es una de las razones por las que conocer la situación de las investigaciones y teorías sobre adquisición es de interés para este trabajo, sin olvidar además que la investigación de ASL se hace con el propósito concreto de mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras (Latorre, 2003, 27, 39; Jordano, 2008: 36; Navarro Romero, 2010: 117, 126). Al fin y al cabo, todas las investigaciones en este terreno pretenden responder a la misma cuestión, ¿cómo se aprende una lengua extranjera?

En el estudio sobre la adquisición de lenguas no maternas, Pujol Berché, Nussbaum y Llobera (1998) exponen tres grandes vías, no separadas cronológicamente. En las tres se pueden apreciar influencias de la concepción generativista, en la que el contexto no será determinante, o de la concepción sociolingüística, donde el contexto determinará el proceso de aprendizaje y de adquisición:

- I. Anterior a los trabajos de Corder, con un dominio de las corrientes conductistas, donde abundan trabajos contrastivos entre lenguas y análisis de faltas.
- II. A partir de Corder. Empiezan a presentarse modelos explicativos y descriptivos sobre la *apropiación* de lenguas. Surgen nuevos conceptos sobre el *error* y la *falta*, la *interlengua*, acuñada por Selinker (1969), pero tratado anteriormente por Corder (1967) y otros que aportaron nuevas propuestas didácticas.
- III. Estudios en los que se desarrollan grandes proyectos de investigación longitudinal no sólo en el ámbito escolar, sino también y sobre todo en el contexto natural.

Estos mismo autores señalan tres proyectos que muestran las distintas líneas investigadoras: el primero, *Heidelberger Forschungs project 'Pidgin Deutsch'* (1972-78 y 1986), dirigido por Klein y secundado por Dittmar, sobre la adquisición del alemán por parte de inmigrantes italianos y españoles. Klein y Dittmar establecieron unas etapas de adquisición de la gramática relacionadas con ciertas variantes sociológicas, tales como el mayor o menor grado de contacto de los aprendientes con individuos germanófonos en

⁸ En 2001, el Consejo de Europa publicó *Common European framework for languages: learning, teaching, assessment*, un documento de uso dentro de la Unión Europea como base para el desarrollo curricular, para elaborar programas y exámenes sobre los mismos criterios de evaluación, con el propósito final de facilitar la movilidad entre estudiantes y profesionales comunitarios. Posteriormente, aparecieron ediciones en distintos idiomas; la española, en 2002.

momentos de ocio y trabajo, la edad, la escolarización y la formación profesional a su llegada al nuevo país, y el tiempo de estancia en Alemania. Este trabajo toma como modelo las teorías variacionistas de la actividad lingüística. El segundo trabajo, *Zuetspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter (ZISA)*, iniciado en 1975, bajo la dirección de Meisel, reveló un orden en la adquisición del alemán y unas tendencias individuales al utilizar estrategias de producción. En este segundo caso, se describen los datos a partir de la teoría chomskiana. Por último, el tercer proyecto, el programa de investigación *ESF* (European Science Foundation), centrado en la adquisición de la lengua del país de acogida por parte de adultos inmigrantes con lenguas como el pendjabi (Pakistán), el italiano, el turco, el árabe, el español y el finlandés. Con este estudio se pretende calibrar el impacto de la lengua de partida en la lengua meta, y las diferencias respecto al aprendizaje no guiado, influido por factores individuales y sociales, aunque también desempeñan un papel clave cuestiones de tipología lingüística. Uno de sus mayores hallazgos es haber establecido que el individuo construye un sistema mínimo de comunicación (un lecto de base) cuyas formas no dependen ni de las características de la lengua de origen ni de variables individuales. Los resultados otorgan un papel limitado a la L1, por lo menos en las primeras fases del aprendizaje, de manera que “la apropiación aparece como una interacción entre las restricciones de la lengua meta y las necesidades comunicativas de los aprendientes” (Pujol Berché *et al.*, 1998: 52). Este último proyecto adoptó una perspectiva funcionalista dentro de una línea de trabajo más cercana a la sociología urbana que a la psicolingüística, desde el momento en que el investigador sale de la clase y busca la información en el trabajador inmigrante aprendiz de lenguas.

La lingüística europea presenta un interés especial hacia el bilingüismo y el aspecto social durante la adquisición, cuestiones que tienen relación directa con las políticas europeas enfocadas en el plurilingüismo y el multilingüismo, en un intento de resolver los conflictos históricos y acorde a la situación social y económica. En torno a ellos girarán, en especial, la investigación lingüística y las preocupaciones educativas (Delicado y Pavón, 2015: 40). Hay un buen número de estudios centrados en el análisis de conversaciones exolingües (en particular, las entabladas entre profesor y alumno, considerados como nativo y no nativo), ya que pueden aportar información sobre las operaciones mentales a las que recurren hablantes con una competencia comunicativa desigual. Estas diferencias a la hora de construir un discurso pueden darnos claves para entender el proceso experimentado por el aprendiz. Gracias a estos estudios, el concepto de *interlengua*, entendida anteriormente como una desviación de la lengua meta o un error producido por la falta de datos, pasó a ser considerada como un sistema inestable creado por el aprendiente entre la lengua primera y la lengua meta: sistema en continua transformación que progresa y avanza para *aprehender* la nueva lengua (Corder, 1967; Selinker, 1969, 1972; Nemser, 1971). Comprender los mecanismos que se ponen en marcha en la *interlengua* podría ser decisivo para enseñar y aprender fructíferamente otra nueva y distinta, razón por la que las investigaciones se preocupan especialmente por estudiar estas fases (Santos Gargallo, 1993). Corder (1967) hablaba de *dialectos idiosincráticos* y, poco después, Selinker (1969) acuñó el término *interlengua*. Años más

tarde, recibió otras nomenclaturas como *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermedio* (Porquier, 1975), por poner los casos más conocidos.

Este fenómeno se descubre como inevitable e imprescindible en el proceso de aprendizaje para adquirir la nueva lengua, razón por la que conviene prestarle un especial interés. La descripción de su naturaleza es el resultado de los estudios del análisis contrastivo de los años 50 (Santos Gargallo, 1993), del análisis de errores de Corder (1967, 1971, 1973), en boga durante los años 60 y 70 del pasado siglo, la interlengua de Selinker (1969, 1972), la capacidad continua de Tarone (1979) o el conocimiento dual de Krashen (1981). Todos ellos definen la naturaleza de este sistema lingüístico cambiante y personal en cada aprendiente con vistas a conocer el proceso de aprendizaje, coincidiendo en los siguientes rasgos (Fernández, 1997):

- Ser un sistema individual y producto de cada hablante.
- Transitorio entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta.
- Autónomo, se rige por sus propias reglas.
- Puede ser sistemático, con una coherencia basada en reglas personales y, al mismo tiempo, variable, donde el mismo fenómeno es resuelto de forma diferente por el mismo hablante.

Podría establecerse otra división en las teorías dedicadas a la adquisición o aprendizaje de lenguas siguiendo dos líneas esenciales: una estaría formada por las teorías ontogenéticas (acordes con la filosofía generativista), que postulan la existencia de un mecanismo innato por el que aprehendemos los sistemas lingüísticos abstractos. Otra, formada por las teorías filogenéticas, que abogan por una evolución gracias a la paulatina construcción mental de los sistemas ya existentes en el entorno. Desde los años 60, algunos autores exponen ambas líneas como complementarias. Wode (1998: 20) destaca las facultades básicas e innatas de los niños a partir de la percepción de los sonidos, necesarias en la construcción del léxico y el desarrollo de la sintaxis. Es decir, gracias a una competencia innata, el niño va construyendo la lengua. Esta combinación implicaría que también el contexto y las variables son determinantes en la adquisición de la lengua, sea o no materna, ya que es el contexto donde se va ejercitando la competencia innata.

Siguiendo a Saussure, los niños desarrollarían categorías perceptuales de la lengua antes de empezar a hablar, aunque no se trataría de categorías innatas, pues no toman forma hasta encontrar un lugar en el que aprenderse. La cuestión sin resolver sigue siendo descubrir el proceso mediante el cual se aprenden esas categorías perceptuales. Wode y los estructuralistas entienden la lengua como estructuras abstractas y, por tanto, sería necesario que el niño poseyera algún conocimiento de estructura abstracta previo a la adquisición; sin embargo, estos estudios dejan claro que durante la infancia no se posee capacidad de abstracción. Para justificar este inicio se sugiere que mediante la percepción de la lengua, el individuo tiene la capacidad de captar los componentes fonológicos y léxicos, dando significación a los elementos fónicos, con lo que esta habilidad en

distinguir lo fónico de lo fonológico y darle significación permite el desarrollo paulatino de la sintaxis (Wode, 1994: 20-31). De este razonamiento se deduce un saber innato para el aprendizaje, con lo que se resolvería la principal dificultad planteada por Saussure (1916), a saber: las lenguas naturales son sistemas abstractos pero las unidades lingüísticas funcionan dentro de sistemas concretos. Por lo tanto, se necesita capacidad de abstracción para enlazar o tender puentes entre el nivel de lengua y el de habla. Ahora bien, si partimos de la idea de que el niño no posee referencias abstractas, tendría que aprenderlas, tarea que resultaría complicada, pues se entiende que las relaciones abstractas no se pueden percibir como objetos sino que hay que inducirlos. Admitiendo el enfoque nativista de Chomsky (1965) y su escuela, tenemos la respuesta: hay una serie de conocimientos abstractos heredados genéticamente que se emplean para el aprendizaje del habla. Wode centró uno de sus estudios en observar y analizar la evolución del balbuceo antes del inicio del habla. En este primer balbuceo no hay segmentación fonológica ya que no se cuenta con capacidad de abstracción, sino que se produce gracias a facultades de percepción pre-fonológicas, de naturaleza fonética. Poco a poco, estas facultades concretas permiten construir enlaces entre las representaciones mentales de clases de sonidos. No se puede afirmar que las facultades sensoriales se pierdan a medida que crecemos sino que, por la falta de uso, son más difíciles de activar (Ischinger, 2007).

Roman Jakobson (1968) no comparte la idea de relacionar el balbuceo y el desarrollo fonológico sino que, para él, la abstracción tiene un desarrollo posterior (así define Jakobson el fonema: impresión mental del sonido, convertido en una unidad mínima distintiva o una unidad mínima de significado), tras un desarrollo de oposiciones fonéticas por las que el niño aprende a descartar, mediante errores y pruebas. Esto explicaría que durante el periodo del balbuceo se emitan gran cantidad de sonidos que luego se pierden, reduciéndolos a fonemas aprendidos en su entorno. Estudios recientes (Wartenburger, 2012; Costa *et al.*, 2015) creen que el balbuceo toma una u otra orientación según la estructura de la lengua de su entorno. Este proceso tiene lugar durante el cuarto y séptimo mes, no más tarde, poco antes de que el niño se inicie en el habla, una vez haya desarrollado la capacidad de abstracción mediante la que se captan y producen fonemas, y cuando el niño es capaz de construir vocabulario al asociar sonido con significado. De nuevo, es la explicación genética la que permite entender el paso del aprendizaje mecánico de sonidos a la comprensión conceptual y abstracta de estos sonidos convertidos en lenguaje. En esta línea podríamos también incluir las investigaciones de Kuhl (2004), más arriba mencionadas, para sostener dichas conexiones.

1.2. La investigación sobre la didáctica de las lenguas

Las investigaciones suscitadas en torno a la didáctica de una lengua extranjera tienen una implicación directa en las propuestas editoriales y en la forma de desenvolverse un profesor en el aula. Vez (2010: 83) considera que hay tres grandes ejes a partir de los cuales se han ido originando distintos métodos y que cada uno de ellos está estrechamente

vinculado al contexto social y cultural en el que se desarrolla, haciendo referencia al carácter no universal del lenguaje de la teoría de Kuhn. Estos tres ejes son:

- En un primer nivel de preocupación, los problemas derivados del interés por aprender lenguas diferentes. Los estudios se centran en la propia lengua y la didáctica de las lenguas extranjeras: la enseñanza – aprendizaje.
- En un segundo nivel, desarrollado en las últimas décadas del siglo XX, el interés se desplaza al propio aprendiz o usuario de las nuevas lenguas. Interés hacia las relaciones que se entablan entre la lengua de estudio, el aprendiz y los factores subjetivos: la psicolingüística ocupa un lugar predominante.
- En el estadio actual, que coincide con el siglo XXI, la investigación no se centra tanto en la lengua en sí misma ni en el usuario individual con sus problemas particulares, sino en el conjunto de la ciudadanía. La sociolingüística encuentra la clave en la sociedad que genera una idea positiva o negativa sobre la lengua de estudio. Se centra en las oportunidades potenciales de un monolingüe, bilingüe o un ciudadano con amplias competencias plurilingües. Estas ventajas potenciales se generan dentro de un contexto histórico cuando la lengua se considera un medio de cohesión social, que respeta la diversidad lingüística y la interculturalidad.

1.2.1. Primer nivel

Desde esta perspectiva, la investigación en el primer nivel se ocupa de la lengua como fenómeno científico aislado de la realidad circundante y ajena a la acción humana. Es el momento en que las investigaciones sobre la enseñanza - aprendizaje se centran en la gramática. Este enfoque no va a ser uniforme y conocerá distintas concepciones de la lengua a lo largo de los siglos, modificando el enfoque metodológico predominante. En los manuales y tratados clásicos, la lengua se concebía desde la oración (Calero, 2011: 39), transmitiendo su enseñanza mediante el análisis aislado de unidades significativas según su categoría y su función sintáctica. La concepción textual del lenguaje para la enseñanza de una lengua nos conducirá al segundo nivel mencionado.

1.2.2. Segundo nivel: EEUU y Europa

A partir de los años 40, las investigaciones y metodologías seguirán las tendencias marcadas por la escuela estructuralista bloomfieldiana y el conductismo skinneriano. La investigación se desarrolló dentro de la Universidad, financiada por el mundo empresarial, que necesitaba trabajadores inmigrantes que llevaran a cabo la recuperación económica e industrial de EEUU. Esta realidad socioeconómica se reflejó en la perspectiva investigadora, que buscaba fórmulas con que responder a las necesidades lingüísticas de un tipo de aprendiz concreto. La investigación del momento pretendía

encontrar la clave para transferir al aprendiz la estructura de una nueva lengua, dentro de las teorías del análisis y adquisición de una lengua.

Posteriormente, en los años sesenta, según los planteamientos generativistas, las teorías del aprendizaje tuvieron en cuenta los aspectos léxico-semánticos y lógico-semánticos del lenguaje. Además, en opinión de Vez (2010: 85), es un momento importante para la didáctica de lenguas extranjeras al comprender que “las reglas de la gramática resultan totalmente insuficientes para una situación práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sin la complementación de unas reglas de uso”. Estas teorías fueron preparando el campo para una transformación mayor en el objetivo de la enseñanza-aprendizaje: el desarrollo de la competencia comunicativa, aplicando la noción de *competence* de la teoría chomskiana.

El nuevo giro tomado por la investigación de la lingüística aplicada en el segundo nivel será iniciado por la Unión Europea (CE, 2001: 132), que dio una nueva dirección a las investigaciones al respecto: el objetivo son los usuarios de las lenguas y no las lenguas, es decir, el estudio desde fuera de las lenguas y no el análisis en el interior de estas. Para llegar a esta segunda fase, la consideración sobre el lenguaje ha variado sustancialmente: este no funciona en una cámara al vacío (Vez, 2010: 86), sino que toma vida por el uso discursivo que de él hace un grupo social en un momento y lugar concretos, y donde son las circunstancias socioeconómicas e históricas las que generan los cambios. Haciendo un poco de historia, en los años 70 la Unión Europea vivió un periodo de recuperación económica y desarrollo industrial que necesitaba de la movilidad de los ciudadanos. Pero la historia inmediatamente anterior obligaba a tomar medidas apropiadas para construir una Europa unida de forma que se mantuviera alejada de conflictos bélicos. Era necesario un paso más respecto al marcado por EEUU en los años 50. En esta ocasión, no se trataba de obreros sin cualificación: la movilidad afectaba y afecta especialmente a los profesionales que representan a sus empresas, por lo que existe una presión cuantitativamente mayor sobre la investigación, apremiada por encontrar la manera de eliminar las barreras lingüísticas que frenan la movilidad de los ciudadanos y generan, a su vez, conflictos de integración (Consejo de Europa, 2002: 1).

Estas últimas líneas de investigación difieren de los modelos surgidos de las universidades norteamericanas y están orientados hacia el uso social de las lenguas en general y de los idiomas en particular. Varios autores sitúan su nacimiento en el simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos*, celebrada en Rüslikon en 1971. En aquella ocasión se fijaron las líneas de actuación que habrían de seguirse en los años siguientes (Van Ek y Trim, 1990):

- ✓ Las lenguas son para todos.
- ✓ Las lenguas se aprenden para ser usadas.
- ✓ El aprendizaje de lenguas es una actividad permanente a lo largo de toda la vida.

- ✓ La enseñanza de lenguas debe especificar objetivos que sean prácticos, apropiados y realistas, basados en una evaluación adecuada de las necesidades, características y recursos de los estudiantes.
- ✓ La enseñanza de las lenguas debe ser planificada como un todo coherente que recoge la especificación de objetivos, el uso de los métodos y materiales, la evaluación de los logros de aprendizaje alcanzados y la efectividad del sistema, proporcionando la participación de todos los interesados.
- ✓ Una enseñanza eficaz de lenguas implica un esfuerzo en la coordinación entre los responsables educativos y planificadores, productores de manuales y materiales para el aula, evaluadores y examinadores, inspectores escolares, formadores del profesorado, profesores y estudiantes que necesitan compartir los mismos objetivos y conocer los criterios de evaluación.

Tras aquel simposio, el Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural (CCC), del Consejo de Europa (CE), encargó a un equipo formado por lingüistas y profesores de lengua la elaboración de un marco de referencia europeo para la enseñanza de adultos. El primer resultado fue *Threshold Level* (1975) para el inglés y, a partir de este, surgieron ediciones para otros idiomas. Entre ellos, la versión para el español en 1979, *Un nivel umbral*. Alcanzar este nivel suponía que el usuario era capaz de establecer y mantener contactos sociales básicos en una lengua extranjera de forma hablada y escrita, lo que para el *Marco de Referencia* (CE, 2001) queda englobado en el nivel B1 (no sólo referido a la edad adulta, sino a todas las etapas educativas).

A lo largo de los años 80 del pasado siglo, el aprendiz se concibe como aprendiz-usuario, y el aprendizaje de otras lenguas pasa a ser un derecho ciudadano. En consonancia con esta nueva filosofía, se modificarán las relaciones entre los actantes: al estudiante se le exigirá un papel activo y una consciencia sobre el proceso de aprendizaje que está experimentando⁹. En cuestiones concretas, el tradicional sílabo o programa gramatical se sustituyó por otro de carácter nocio-funcional y comunicativo, que incluyera información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación. El sílabo tomará un papel importante en el desarrollo de un curso, que habrá de ser conocido y comprendido por alumnos y profesor. Un sílabo que conlleva, por añadidura, un cambio en el enfoque metodológico. Esta década fue rica en investigaciones dedicadas a la didáctica de lenguas modernas para la comunicación, ligada ya no únicamente a la lingüística sino también a la pragmática, la lingüística textual, la semiótica, la

⁹ La pretensión de hacer al alumno partícipe de su propio proceso *viene de antiguo*. Por ejemplo, en el siglo XVIII se empezó a emplear “el análisis” en los cursos de Gramática como “una excelente estrategia didáctica para fomentar la participación activa del alumno en las clases, que hasta entonces se desarrollaban de manera tediosa” y normativa. El análisis obliga a reflexionar sobre los mecanismos que hacen funcionar la lengua y no se limita al uso de la memoria y la repetición (Calero y Zamorano, 2010: 14).

psicolingüística, la sociolingüística, la filosofía del lenguaje y todas las variantes que basen su estudio en el análisis del discurso.

La investigación europea se situó en la vanguardia dentro de los estudios sobre enseñanza de lenguas extranjeras: desde un enfoque comunicativo, funcional y pragmático se trabaja por que el aprendiz (que aprende a hacer cosas con las palabras y a construir un discurso) sienta la motivación del aprendizaje cuando, por ejemplo, compruebe que lo adquirido en el aula tiene aplicación fuera de ella y descubra su valor instrumental en la realidad social. Este periodo está marcado por investigadores anglosajones y estudios sobre la lengua inglesa (Carroll, Candlin, Ellis, Krashen, Long, Swain, Ur y otros). Fueron ellos quienes expandieron esta nueva concepción educativa en la que la lingüística o el estudio del lenguaje está en función de las aplicaciones para su enseñanza: la lingüística aplicada.

1.2.3. Tercer nivel

Con la preminencia y fuerza del inglés, se corría el riesgo de que se convirtiera en la lengua franca de los Estados miembros, en detrimento de las restantes (Vez, 2010: 89). Esto motivó que la Unión Europea, a través del Consejo de Europa, patrocinara un nuevo proyecto (1989-1997) presentado en 1991 en el simposio *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, celebrado de nuevo en Suiza. Resultado de este proyecto será la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER o *Marco*, a partir de ahora) en 2001 en su edición inglesa y, un año más tarde, en su edición española. El *Marco* se dirige a la enseñanza de todas las lenguas europeas en un intento de equiparar la importancia de todas ellas en la construcción e identidad europea, “la política lingüística y educativa de la UE apoya de forma explícita la puesta en marcha de las iniciativas de carácter innovador en la educación superior entre las que aparece de manera manifiesta la enseñanza en materias académicas utilizando una lengua adicional” (Delicado y Pavón, 2015: 40).

Este proyecto supuso un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas, distinto significativamente a todo lo anterior. Las nociones metodológicas del último tercio del siglo XX simplificaron la complejidad de las lenguas al intentar estructurarlas según la función comunicativa y recopilar listas de estructuras que comprendieran todas las funciones y necesidades comunicativas. Sin embargo, en el recién inaugurado siglo XXI, “la didáctica de las lenguas no trata de *simplificar* la complejidad de la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sino de gestionar la complejidad de tal proceso” (Vez, 2010: 92). En este nuevo enfoque tiene un papel decisivo la introducción de las TIC (y las redes sociales) dentro del trabajo en el aula. El uso auténtico y sincrónico de la lengua, propio de las TIC, motiva al estudiante a usar la lengua para comunicarse con alguien interesado en el mismo asunto y en tiempo real. Pero esto genera necesidades inaplazables, es decir, esta comunicación *on line* impide al profesor controlar el momento en que va introduciendo los contenidos como se ha venido haciendo hasta hoy. La clase estará condicionada por las necesidades concretas y particulares del

aprendiz durante el desarrollo del curso y no se tendrá en cuenta el “Orden Natural” postulado por Krashen. Consecuentemente, esta situación obliga a considerar el autoaprendizaje como parte de los objetivos curriculares, aunque pueda resultar aparentemente incongruente. Si esta habilidad se integra dentro del aprendizaje escolar, garantizamos un aprendizaje con capacidad de gestionar su propio proceso, de aprovechar la enseñanza externa y de aprender a negociar significados con sus interlocutores. Así, las nuevas investigaciones sobre didáctica se integran en una enseñanza curricular abierta (CE, 2002; Trujillo: 2013). A la vez, se amplía el ámbito social de estudio en el aula. La lengua estándar o la formal no será exclusiva del aula; las redes sociales y los enfoques orientados a la acción abrirán las puertas a una lengua utilizada en la calle. Pero esto irá unido a un cambio de mentalidad respecto a la naturaleza del lenguaje: “de manera tácita ha terminado por dominar la idea, frente a prejuicios anteriores, de que tal vez el discurso ordinario no es la maquinaria imperfecta que se pensaba, y que algunas de sus supuestas carencias no son sino sutiles mecanismos que lo vuelven más maleable, como han venido a confirmar los estudios de pragmática lingüística” (Calero, 2010: 32). De nuevo, los cambios que se producen en la metodología vienen preparándose en el terreno de la Lingüística.

En el documento firmado por la Comisión Europea (2008: 566) se establece la finalidad e interés en el estudio y conocimiento de las lenguas, que serán a su vez objetivos para la investigación lingüística. En este documento, bajo el título “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”, las palabras suscritas por el Grupo de Intelectuales reunido por la Comisión europea expresan su filosofía cuando dicen que “la diversidad lingüística constituye un desafío para Europa, aunque, en nuestra opinión, es un desafío que vale la pena afrontar” (CE, 2008: 1). Se trata de trabajar para lograr una sociedad multilingüe con el fin de contribuir a la creación de una Europa multicultural. Así, las corrientes de estudio abiertas en Europa centran su interés en todo lo referente al multilingüismo, el bilingüismo, dentro de una perspectiva sociolingüística, aunque se mantiene el interés por otros temas relacionados con los procesos cognitivos, propios de la neurolingüística. La Comisión Europea (2008) publicó estos fines en tres puntos esenciales:

- i) cada ciudadano debe tener la oportunidad de comunicar adecuadamente para que pueda realizar su potencial y aprovechar al máximo las oportunidades que le brinda una UE moderna e innovadora;
- ii) cada ciudadano debe poder acceder a una formación lingüística adecuada o a otros medios que faciliten la comunicación, de modo que ningún obstáculo lingüístico innecesario le impida vivir, trabajar o comunicar en la UE;
- iii) en aras de la solidaridad, incluso aquellas personas que no sean capaces de aprender otras lenguas deberán disponer de los medios adecuados de comunicación que les permitan acceder a un entorno multilingüe.

Tanto la investigación como los planteamientos pedagógicos pasaron, como hemos señalado anteriormente, de tener un interés en la propia lengua a la noción de la lengua

como instrumento destinado a la comunicación. Pero no se trata de una etapa definitivamente cerrada. Por el contrario, en los últimos tiempos, distintos autores proponen nuevas líneas de estudio. La situación social en el contexto europeo, desde finales del pasado siglo, ha abierto un nuevo campo de investigación de las lenguas. El fenómeno de la movilidad no sólo se está produciendo entre una clase social formada, ni se trata únicamente de un fenómeno interno de la Unión, sino que viene de fuera de Europa, y la construyen personas presionadas por la necesidad económica extrema y por guerras, que buscan una vida mejor. Por lo tanto, no se trata tan sólo de formar la competencia comunicativa sino que, desde la perspectiva de la sociología, la enseñanza de las lenguas extranjeras debería convertirse en un medio para desarrollar el comportamiento intercultural, participando en la creación de la cultura del mestizaje, donde cohabiten distintas culturas y no se ignoren ni den la espalda, tanto por motivos humanitarios como por considerarlo clave en un intento de lograr una sociedad sin conflictos (Vez, 2011: 99).

La investigación estaría al servicio de la sociedad, considerada la lengua como un fenómeno que se desarrolla dentro de un contexto temporal y espacial; no como un objeto que puede aislarse en *una cámara de vacío* para su estudio y aprendizaje. Vez (2010: 94) pronostica un cambio, ya iniciado, en el que las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación tomen una perspectiva sociológica, a partir de la cual se estudien las relaciones entre lenguaje, cultura y sociedad, donde la diversidad lingüística no sea una frontera sino un refuerzo para el diálogo intercultural y la cohesión social (COM, 2008), y donde el papel del profesor no se reduzca al de mero “locutor nativo”, pues ha de aspirar al de “locutor intercultural”.

En su aplicación didáctica, el proceso de aprendizaje se realizará a partir del texto para llegar al contexto, y del contexto comprensible al texto. Si bien se pretende en muchos casos que la enseñanza de una lengua extranjera sea una herramienta para alcanzar ciertos usos instrumentales sin implicaciones ideológicas ni sociales, la realidad es que el éxito de estas enseñanzas depende en parte de que los aprendices integren los contenidos lingüísticos dentro de sus necesidades ideológicas y sociales (Vez, 2010: 95). Incluso podemos encontrarnos con enfoques de investigación como la *lingüística crítica del discurso* (Fairclough, 2008), que propone generar la toma de conciencia del aprendiz en cuanto al hecho de que las lenguas desarrollan ideologías y relaciones de poder, en la idea de que un lengua no es una realidad neutral, sin convenciones ni ideologías (Cruz, 2004: 65). Bien sea con mayor o menor consideración de las implicaciones ideológicas, las líneas de investigación aspiran a reunir las necesidades de este usuario que, desarrolladas en el aula, determinarán un sistema de evaluación acorde a los objetivos y contenidos concretos. En el caso de España, el interés viene motivado por la realidad de las lenguas propias y oficiales en relación con la diversidad lingüística y cultural. Vez (2010: 95-96) organiza las investigaciones llevadas a cabo en la España bilingüe de la manera que sigue:

1. Cataluña. Estudios centrados en el aprendizaje de lenguas entre inmigrantes alóglotas recientes y en la didáctica sobre el análisis del discurso e interacciones del alumnado.

2. Galicia. Los trabajos de investigación, llevados a cabo desde las distintas universidades gallegas, se ocupan de la planificación lingüística en entornos escolares con la idea de tender puentes entre la teoría y la práctica escolar respecto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.
3. País Vasco. Estudios orientados hacia la educación trilingüe. Destacan los estudios sobre actitudes y organización curricular en tres lenguas, desarrollo curricular AICLE, la influencia del bilingüismo en la adquisición de la tercera lengua, la transferencia entre las lenguas, la pragmática de la interlengua y la evaluación en el entorno escolar, entre otros temas.

Estos estudios, basados en una abundante recogida de datos, están aportando cambios en la política seguida por las instituciones académicas de las distintas comunidades. Sin embargo, aún falta la implicación de la ciudadanía, que ha de concienciarse y asumir la importancia que las lenguas y sus culturas tienen en el desarrollo de un país (Vez, 2010: 96), además de la necesidad de una implicación y compromiso real de las instituciones.

1.2.4. El profesor y la investigación

Otro asunto sería la relación entre el profesor y la investigación. Sin duda, el profesor ha de mantener un espíritu abierto, consciente de que ha de seguir aprendiendo. Generalmente, el profesorado no cuenta con tiempo o, en ocasiones, con medios para preparar su propio material y, aún menos, investigar. En ese caso, existe un gran número de trabajos sobre el aprendizaje de idiomas en el entorno del aula o en contextos directamente relacionados, que aportan análisis e ideas con los que contrastar su experiencia y sustentar su intuición y, en definitiva, convertirse en expertos (Ruhstaller y Lorenzo, 2004). En cualquier caso, el profesor no ha de abandonar el espíritu crítico y ha de intentar seguir actualizando su formación como única forma de afrontar una clase organizada y adecuada, pues, como dice Fernández (2011: 61), “no todos los profesores tendrán que elaborar un currículo, pero todos tendrán que entender sus fundamentos para poder aplicarlo. Para todos [...] es importante profundizar en el tema”. Contar con las aportaciones de la investigación en adquisición de segundas lenguas y la naturaleza del lenguaje puede servir para elaborar los criterios en la realización de actividades en el aula, pues se presume que estos podrían ser más eficaces (Martín Peris, 20014). Pero también puede darse el caso del profesor – investigador. El profesor tiene la ocasión de aprovechar su propia actividad profesional para realizar investigaciones de campo, tanto para recoger datos como para aplicar experimentos. Son muchos los autores que coinciden en que la investigación en el aula es una excelente motivación y técnica para que el profesor mejore la tarea de enseñar (Trujillo, 1996). El caso del sistema finlandés corrobora estas apreciaciones. Teniendo en cuenta que su sistema educativo es considerado el más efectivo según el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), cabría preguntarse cuál es la clave de este modelo educativo. En opinión de muchos autores, una de las razones se encuentra en la formación práctica investigadora que reciben los profesores a lo largo de sus estudios universitarios (Niemi y Jakku-Sihvone, 2011; Suárez y Maketä, 2013). En

el Máster para la formación de profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas de la UCO se incluye, como asignatura obligatoria en cada una de las especialidades, una referida a la investigación, llamada Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa¹⁰, con el fin de preparar un docente implicado en el proceso y desarrollo educativo.

En los últimos tiempos, un gran número de investigaciones se desarrolla en y sobre la realidad del aula: comprobar los efectos de un enfoque, de una metodología, la efectividad de algunas actividades dentro del grupo de estudiantes, de las relaciones entre los actuantes (profesores y alumnos), o la incidencia del medio donde se produce la enseñanza y otras variables (Martín Peris, 2004; Ruiz Fajardo, 1991). Esta situación no ha sido siempre así. Long (1983: 13), en la década de los ochenta, consideraba necesario llevar a cabo más estudios sobre educación de lenguas extranjeras dentro del aula, por ser imprescindible para adecuar el diseño del programa y comprobar los resultados a partir de los cuales poder mejorar el funcionamiento de un curso (Madrid, 1998: 10; Madrid, 1999: 126). Los cambios de enfoques en la didáctica de las lenguas han llevado a un aumento de las investigaciones dentro del aula.

Ahora bien, ¿quién ha de realizar esta investigación en el aula?, ¿el profesor encargado del grupo que se investiga, siendo juez y parte? Desde una concepción positivista, no sería aceptable que el profesor llevara a cabo esta labor investigadora. Pero, por otra parte, la metodología investigadora positivista y de carácter cuantitativo no responde a las necesidades de una investigación en el aula. Esta visión no admite variables contextuales, inevitables en escenarios reales, pues según alegan trabajar desde la realidad provoca un alto grado de subjetividad durante todo el proceso. Para lograr resultados prácticos, la investigación interpretativa o hermenéutica y etnográfica ha tomado el lugar en la didáctica y el aula. La investigación empirista y antropológica asume la subjetividad en la interpretación de los datos existentes en las ciencias sociales. En estas líneas se incluirían las reflexiones de Elliott (1990), que defiende la figura del profesor reflexivo e investigador y la importancia de formar a docentes competentes para la toma de decisiones. El profesor adquiere competencia docente a través del estudio, que puede ser documental o experimental, trabajando en el aula. Como investigador, ha de contar con un alto grado de ética en la recogida y análisis de datos y que, desde una metodología antropológica, establezca las relaciones entre alumnado, profesorado, currículo, aula, escuela y comunidad (Madrid, 1998: 10). Sin duda, estos cambios a los que nos hemos estado refiriendo no habrían podido realizarse sin una actitud propicia y activa del profesor, agente y generador de conocimiento, eliminando aquel otro, considerado como un simple usuario de técnicas y recursos suministrados por la ciencia (Stenhouse, 1987).

¹⁰ <https://www.uco.es/estudios/idep/masteres/profesorado-ensenanza-secundaria-obligatoria-bachillerato>

1.3. Breve recorrido por la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus enfoques lingüísticos e hitos históricos en las formas de enseñanza. Las gramáticas

El interés del ser humano por aprender otras lenguas no es algo reciente, naturalmente. La necesidad, tanto material como espiritual, de ponernos en contacto con nuestros semejantes ha generado una demanda que se ha intentado cubrir a lo largo de los siglos de distintas maneras, con mejor o peor acierto.

“La historia de los métodos está plagada de aciertos y errores pero, generalmente, con un denominador común: cada uno de los métodos o enfoques tiende a diferenciarse del anterior y a propugnarse como verdadero. Sin embargo, todo método es, en mayor o menor medida, heredero de los estudios e investigaciones precedentes” (Orta, 2009: 48).

Durante la Edad Media, la forma de aprender lenguas vernáculas habría sido a través del trato directo apoyado por glosarios y listas bilingües de vocabulario que, escritos para aprender latín, se aprovecharía en otros fines (Sánchez, 1992: 7). Ejemplos en España son las obras de Fernández Palencia (1490), *Universal glosario en latín y romance*, o de Nebrija (1490) *Diccionario latino-español* y otros más (Robins, 1987: 105).

Además de los glosarios y vocabularios, había libros de diálogos, enfocados a la enseñanza de la lengua oral. Los hay preparados para la enseñanza de varias lenguas en la misma edición, y hay obras con fines prácticos para que el estudiante pudiera *mercader* y comunicarse en otro idioma. Este tipo de manuales lo encontramos en Bélgica: Hoffman von Fallensleben publicó en el último tercio de siglo XIV un libro de diálogos para la enseñanza oral de francés, expresamente preparado para sus alumnos. En 1483, aparece *Dialogues in French and English*. Pero ya habían sido publicados anteriormente otros con similar planteamiento para la enseñanza del flamenco y otras lenguas, y de igual forma se siguieron elaborando posteriormente. Los temas de los diálogos son los saludos, compras y ventas, preguntar por un camino, conversaciones en la taberna y otros de este tipo cotidiano (Sánchez, 1992: 18). Aunque todas las obras mantienen la misma estructura, a medida que avanza el tiempo se añaden nuevas ideas (como presentar el vocabulario por áreas temáticas) que van mejorando los manuales. En todo caso, todos ellos conservan los siguientes preceptos fundamentales: los diálogos, las listas de vocabulario y los temas tratados de carácter práctico (Robins, 1987).

No hay constancia de este tipo de libros de diálogos para el aprendizaje del español hasta muy tarde, tras la aparición de la imprenta. Hacia 1520 se publicó en Amberes el *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. La primera publicación documentada fue en Amberes y forma parte de ampliaciones o mejoras de obras ya en uso. Hubo reediciones y otras obras similares, caracterizadas no por la originalidad sino por la utilidad; no se trata de compendios de gramática, ni de selección de textos literarios que formen en el uso correcto de la lengua, son glosarios y diálogos útiles con un enfoque, en términos actuales, funcional, que resolvería las necesidades comunicativas en un país extranjero. Estos libros suplen lo que no cubre la enseñanza escolar, dedicada al estudio de la gramática. Podríamos afirmar,

coincidiendo con Sánchez (1992: 20), que estos libros de diálogos serán la base para métodos futuros, aquellos que utilizan textos reales y representativos de la vida cotidiana; ya en su época generaron un intenso debate sobre la metodología y la enseñanza de lenguas extranjeras alrededor del tipo de material empleado en el aula, a saber: formal y artificioso o cotidiano y real. Y aunque hoy nos sorprenderíamos, hay una mayor inclinación por la segunda postura frente al formalismo. Además, aunque tal vez no dieron con la fórmula metodológica, eran muchos los autores que consideraban que aprender una lengua no equivalía a aprender la gramática. Para Luis Vives o Comenius, el aprendizaje mediante la gramática no era el más adecuado, según se recoge en las siguientes palabras de Comenius:

“Todas las lenguas son más fáciles de aprender mediante la práctica que a fuerza de reglas, es decir, escuchando, leyendo, volviendo a leer lo oído, copiando, imitando con la mano y con la lengua y haciendo todo eso tan frecuentemente como sea posible”

En definitiva, se trataba de métodos que combinaban la tradición gramatical y conversacional y conservaron su vigencia hasta el siglo XVII, momento en el que aparecieron obras sobre la enseñanza del español dentro de las grandes corrientes metodológicas escritas por autores de renombre. Había una gran abundancia de manuales, y su mercado se encontraba fundamentalmente fuera de España. La mayoría eran elaborados por profesores, cuyas obras, una vez desaparecidos, por lo general dejaban de publicarse (Gallardo, 1998). Como ya hemos mencionado, no sobresalían por su originalidad, más bien unos autores plagiaban a otros y presentaban pocos cambios sustanciales o de forma (Sánchez, 1992: 85; Collet, 1993: 167), motivo que podría justificar su existencia efímera, supeditada a la autoridad del autor - profesor. Sin embargo, hay dos métodos que pervivieron a sus autores, el de Giovanni Miranda, de 1566, que fue la fuente más socorrida de los *manualistas* extranjeros de español en los siglos XVI y XVII en opinión de Amado Alonso (1951), y el de César Oudin (1597), que copia parte de la obra de Miranda (desde párrafos completos hasta baterías de ejemplos). En esta ocasión, las traducciones se vierten al francés en lugar de al italiano, y otra parte de la obra es propia, con explicaciones gramaticales originales (Lépinette y de Miguel, 1995; Collet, 1993: 164). Eran libros útiles, que respondían a las necesidades de los aprendices, razón por la que posiblemente lograron tanto éxito, y eran libros asequibles, gracias a la imprenta, que abarataba los costes y permitía “fáciles” reediciones (Robins, 1987: 105).

1.3.1. La enseñanza del español en el siglo XVII

En el siglo XVII, por razones políticas, Francia mostraba un gran interés hacia la lengua española, lo que favoreció la aparición de numerosos manuales para su enseñanza y aprendizaje. Jean Saulnier (1608) publicó otra obra de éxito a partir de la edición de Oudin, con buena parte dedicada a una gramática pensada para extranjeros y un total de cinco diálogos presentados en español y francés, a dos columnas, de manera que su consulta fuese fácil y visual, con contenidos funcionales y muchos refranes. Unos diez años más tarde, el español Jerónimo de Texeda (1619) publicó en París otra *Gramática* para la enseñanza de español dentro de esta línea, aunque mejorada, según el propio autor, ya que trabaja un

español real sin extranjerismos ni errores gramaticales, gracias a su dominio culto y nativo. Texada escribió distintas versiones, para principiantes o quienes ya conocen algo, para aprendices de lengua francesa, inglesa. A medida que reeditaba, sus explicaciones gramaticales iban simplificándose, en un intento de hacer más fácil su aprendizaje, y reduciendo el aspecto normativo en favor del material léxico y de diálogos (Sánchez 1992: 92).

Juan de Luna publicó en Francia (1616) y Londres (1623) el *Arte breve y compendiosa, para aprender, a leer, pronunciar, escribir y hablar la lengua española*. Este autor defendía con vehemencia sus convicciones pedagógicas, criticando a predecesores como Oudin, y erigiéndose en defensor de un método gramatical frente a cualquier otra fórmula. Estaba convencido de la efectividad de las reglas gramaticales para el aprendizaje de una lengua y estas fueron lo que más espacio ocupara en sus manuales, expuestas con claridad y razonamiento. De todas formas, a pesar de la crítica a los diálogos, también él los utiliza con el propósito de enseñar provechosamente y abogaba por la importancia de los manuales y del profesor, que debía de ser conocedor de la lengua que impartiera. La praxis de la enseñanza era parte natural de la tradición pedagógica de idiomas, a pesar de que algunos autores no lo reconocieran, como Marc Fernández en 1639, Des Roziers en 1659, o Deça Sotomayor, en 1659, pero formaba parte de sus manuales.

Seguirán otras obras y autores, unos españoles, otros extranjeros, que desarrollan su labor fuera de España fundamentalmente. Entre ellos, el español Ambrosio de Salazar (1575-1643), un profesor de español afincado en la corte francesa de Enrique III, que publicó varias obras de calidad lingüística discutible, en opinión de Sánchez (1992: 108), aunque con una novedad relevante: utiliza un método conversacional sin marginar la gramática, que se supedita a los diálogos. Su originalidad reside en que la gramática se muestra gradualmente, ‘a trozos’, a medida que se necesita (esta necesidad la marcan los diálogos). No hay sistematización de los contenidos ni es un compendio de reglas y lista de léxico, y cada lección gira en torno a los asuntos tratados en los diálogos que mantienen profesor y alumno. Su obra fue importante para la enseñanza del español en Francia en la primera mitad del siglo XVII, pero su influencia fue efímera (Sánchez, 1992, 108).

Otra línea clave en la enseñanza del español fue la formada por los gramáticos de Port-Royal. Claude Lancelot publicó su *nouvelle méthode* (1644) dentro de esta concepción racionalista (Gallardo, 1998). Se muestra una lista de reglas comparando con la lengua materna y con un planteamiento deductivo. Primero se proponen el aprendizaje de las reglas que sistematizan una lengua hasta adquirir una visión global y racional. Segundo, se aprende a manipular los elementos lingüísticos (palabras) dentro de la oración (flexiones y sintaxis, es decir, dominio morfológico y sintáctico) de manera correcta para que tengan sentido y formen un texto. Este autor emplea un símil con la construcción de un edificio, que es el todo, la idea global (el idioma), pero que es el resultado de la conexión de los ladrillos (elementos aislados). Así que el objetivo es lograr construir un edificio (lengua), pero para ello será necesario conocer los elementos constructivos (palabras y flexiones) y lo que significan o la función que tienen (vocabulario y significado). Lancelot explica así su visión del aprendizaje (citado en Sánchez, 1992: 111):

“Son tres los hechos que contribuyen al conocimiento de la lengua: la primera es un adecuado conocimiento de la gramática; la segunda el aprendizaje de las palabras. Y la tercera, estar familiarizado con la construcción de la oración; sin estos requisitos es imposible lograr un buen dominio de cualquier lengua”.

En opinión de Sánchez (1992: 113), se trata de una obra menor dentro de la enseñanza del español y podría definirse como un resumen de sus principales normas morfológicas y sintácticas. Incluye pautas para el estudio dentro de la corriente de la escuela de Port-Royal en la que está gestada; no busca sus fuentes materiales en la lengua hablada sino, por el contrario, en escritores reconocidos. Sin embargo, contradice sus preceptos teóricos en los que es el conocimiento lógico mediante reglas gramaticales lo que prima cuando, en realidad, hace hincapié en la necesidad de practicar y reconoce que las lenguas no se entienden sólo aprendiendo reglas. Esta visión racionalista y gramatical será la que se aprecie en obras de autores posteriores que no aportarán nada a la praxis didáctica. El “nuevo método” de Port-Royal supondrá una trampa para sus seguidores, pues como dice Sánchez, el nuevo método encierra una fuerte contradicción en su defensa de la gramática y el uso, presentados en teoría como dos realidades distintas, pero concebidas, aunque no se admita, como complementarias. Sólo quien llegue a la conclusión de que ‘el uso es la gramática’ logrará descifrar el enigma, porque realmente la novedad de este *nuevo método* está en el enfoque gramatical basado en el razonamiento de las reglas gramaticales bien ordenado dentro del sistema lingüístico.

En Italia disminuirá el número de autores y manuales de español respecto al siglo XVI. Durante el siglo XVII, se publican obras que siguen las mismas ideas y estructuras que las francesas y no introducen cambios, se centran en la gramática y complementan con diálogos y listas de vocabularios por áreas temáticas. La obra más empleada y que conoció mayor número de reediciones fue la del italiano Lorenzo Franciosini (1624), *Vocabolario italiano, e spagnolo* (1620) y *Grammatica spagnuola ed italiana*, una gramática bilingüe que sirve tanto para castellanos como para toscanos, que toma como referente a Covarrubias (Martínez Egido, 2002: 450). Entre su originalidad está el dedicar buena parte a la pronunciación y en que las explicaciones gramaticales son realmente útiles para un estudiante extranjero. Frente a los autores franceses, que repiten la obra de Oudin, los italianos se inclinan por el renacentista Giovanni Miranda.

En Inglaterra aparecen algunas obras durante el siglo XVII escritas por capellanes que han pasado temporadas en España y destinadas a ingleses que necesitan aprender español (como personal de la embajada en España o similar). Son obras que no marcan ninguna novedad, compendios de gramática con una fuerte incidencia en la conjugación verbal, explicaciones morfológicas y sintácticas de los textos aparecidos en los diálogos, que dan una importancia mayor que sus homólogos franceses o italianos a la pronunciación (Gallardo, 1998). El autor más reconocido, a pesar de su falta de dominio del español, fue Lewis Owen (1605), al que siguió John Sandford (1611).

También el interés por aprender español llegó a los principados germanos y a Dinamarca con obras inspiradas, o más bien copiadas, en Miranda o en Oudin. Solía tratarse, como en el caso de la ofrecida por Doerganck y Carlos Rodríguez, de obras dedicadas a la enseñanza

de dos o tres lenguas de forma simultánea y con explicaciones en latín, la lengua franca del momento. Estas obras se estructuraban siguiendo los apartados también señalados en la obra de Henri Doerganck (1614):

1. Lectio (Lectura)
2. Pronunciatio (Pronunciación)
3. Genera (flexiones de sustantivos y adjetivos)
4. Declinationes (Flexiones de sustantivos y adjetivos)
5. Coniugationes (Batería de formas verbales)
6. Syntaxis (Sección a la que se dedicaba poco espacio)
7. Copia Verborum (Lista de verbos conjugados)

Ángel de Zumarán, en Viena (1626), siguió la misma tradición aunque presentaba las reglas de forma sencilla, reducidas prácticamente a la morfología descriptiva, e iba comparando los usos entre el alemán y el español. Escrito en alemán, y no en latín, como hacían los autores franceses e italianos, con abundantes ejemplos españoles traducidos igualmente al alemán, y con diálogos en lenguaje coloquial, logró que resultara una obra eminentemente práctica. Sin grandes diferencias, Stephanum publicó en Viena (1657) otra gramática de español en alemán con mayor peso en la pronunciación, a base de descripciones por aproximación al alemán (Sánchez Regueira, 1977).

En España el número de obras de este género fue menor, pues la situación de partida era distinta de la de Francia o Bélgica, países de tránsito, donde la tradición en lenguas extranjeras venía de antiguo y no se había perdido. En el Renacimiento, en España entraron en juego nuevos lugares, lenguas y culturas donde era necesario enseñar la lengua del vencedor y aprender la de los vencidos. Buena parte de la obra aparecida en aquel momento estaba influida por los métodos de lenguas clásicas: método tradicional basado en el estudio de la gramática y la traducción. Pero también habrá nuevas propuestas siguiendo las maneras de aquellos diálogos y libros de conversaciones medievales.

Una de las obras de mayor difusión fue *Ianua Linguarum*, del jesuita irlandés William Bathe, publicado en Salamanca en 1611 para el aprendizaje del latín, aunque su esquema metodológico era transferible a otros idiomas, como comprobamos al ver las versiones aparecidas para el portugués, el inglés y otras lenguas. En la obra hay una larga reflexión sobre metodología, en la que se plantea la necesidad de que el aprendiz se exprese con fluidez y naturalidad a la vez que de forma correcta, y busca otra fórmula que difiera de la del mero aprendizaje memorístico de reglas y vocabulario. Como novedad, presenta los contenidos gradualmente, siguiendo un criterio de dificultad, y el uso de la lengua se contextualiza, eliminando la enseñanza de palabras sueltas fuera de contexto e incluyéndolas dentro de oraciones con sentido pleno, rasgo completamente novedoso (Sánchez, 1992: 134).

Estos serán los planteamientos pedagógicos del momento, con propuestas que pretendían ser efectivas pero no arriesgadas, pues se trataba de obras que buscaban un éxito comercial inmediato. También hubo propuestas teóricas originales que no encontraron aplicación metodológica por falta de medios o porque su edición resultaba muy costosa (imágenes, colores, etc.) y que quedaron en el tintero. Es en parte la razón por la que el método ideado por Comenio no toma forma: la dificultad de ponerla en marcha en aquellos momentos. Propone una enseñanza conectando o relacionando léxico / frases y dibujos, eliminando explicaciones estériles, como las de William Bathe, aunque sus propuestas y planteamientos no serán retomados hasta siglos después.

El siglo XVI trajo nuevas perspectivas de la mano de los humanistas, que profundizaron en el estudio de las lenguas clásicas con un objetivo claro: estudiar y conocer las fuentes de la Antigüedad. Esto dio lugar a una metodología orientada a la lectura y la comprensión. Por otro lado, el Renacimiento estudió también las lenguas modernas y hubo propuestas para su enseñanza enfocadas en el uso correcto de la lengua y su gramática, que trataba de la lengua de uso común del pueblo, como las de Nebrija o Pedro Simón Abril. Pero “los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo [...] con el tiempo la enseñanza se volvió repetitiva y memorística” (Martín Sánchez, 2009: 58).

1.3.2. La enseñanza en el siglo XVIII

En el Siglo de las Luces surge una preocupación manifiesta sobre los modos en que se transmiten los conocimientos y se cuestionan los procedimientos seguidos hasta el momento, reducidos generalmente al único criterio de la tradición y la costumbre. A medida que transcurre el siglo, aumentan los tratados sobre la adquisición lingüística, y ya no sólo serán los gramáticos los que traten las formas de encauzar la enseñanza, sino que otras disciplinas que se están gestando, lo que llamaremos pedagogía y psicología, buscarán formas más eficaces para la docencia de distintas disciplinas, incluidas las lenguas. A pesar de los cambios, la tradición pedagógica estaba fuertemente asentada y, en lo concerniente a las lenguas, el peso de la gramática ensombreció la revolución que se produjo (Sánchez, 1992: 144).

Pero España no participó de estos debates ni aparecieron nuevos manuales de español para extranjeros (excepto el de Sotomayor, en 1763, de la Torre y Ocón en 1728) e, incluso, el número de gramáticas para españoles disminuyó. A partir de la creación de la Academia Española de la Lengua en 1713, la producción académica de diccionarios y gramáticas (con la primera publicación en 1771) serviría de referencia y consulta a los autores de métodos en el extranjero o de manuales para españoles (Sánchez, 1992: 153). Siguen en uso la obra de Oudin, Miranda y, más especialmente, la obra de Sobrino (1697) y Franciosini (1624). En Inglaterra, Don Félix Antonio de Alvarado (1718) compone un libro de diálogos para el español y el inglés, sin aportar ninguna novedad pero es muestra de la vigencia que aún tienen los diálogos en la enseñanza de lenguas (Sánchez, 1992: 177; Gallardo, 1998: 333).

El pensamiento sobre la enseñanza de idiomas correrá a cargo, esencialmente, de John Locke (1693), que transmitió el pensamiento de Comenio y Montaigne en este campo. Estos partieron de la observación en la educación dirigida a niños, con propuestas que rompían con la tradición memorística de reglas y normas, y se apoyaban en la motivación como procedimiento educativo, en particular para el aprendizaje de lenguas. Locke considera que la enseñanza de las lenguas ha de estar supeditada a un objetivo práctico: se aprende para comunicarse con los demás, por tanto, ha de enseñarse con este objetivo, lograr que el aprendiz se comunique. Admite que la gramática ha de enseñarse, pero una vez que el aprendiz hable la lengua se aprenderá a hablar por oído e imitación (a la manera natural) y la gramática formará parte de un conocimiento consciente sobre cómo funciona la lengua de estudio.

Este planteamiento de aprendizaje natural tuvo seguidores en distintos países europeos y se materializó en los métodos aplicados en el sistema educativo de algunos países de Europa entre los que no se incluye España. Las lenguas extranjeras deben introducirse hablando y leyendo y, una vez que los alumnos estén adelantados en la conversación, se introduciría la gramática descriptiva y razonada. Hay un convencimiento de que la fluidez de la lengua se alcanza con la conversación y la práctica, sin que ello implique abandonar el estudio de la gramática, que se estudiaría *a posteriori*.

No son tratados que se limiten a las concepciones teóricas, sino que desarrollan pautas para actuar en clase, aunque las técnicas utilizadas consisten en el análisis de los textos y encontrar las relaciones que lo construyen (Calero y Zamorano, 2010), comprender al fin y al cabo el encaje de los ladrillos en la visión global del edificio, siguiendo el símil de Lancelot. Estos debates llevaron al estudio analítico de los procesos naturales de aprendizaje. Por ejemplo, Pluche, en *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner* (París, 1751) se pregunta por los mecanismos que hacen que una lengua sea aprendida por unos en dos escasos años, y por otros, después de un largo decenio. Aún hoy se mantiene viva esta misma cuestión (Pavón, 2001A), difícil de responder. Aunque no lograron resolverla, modificaron algunos principios que parecían inapelables y, sin duda, fueron el germen de *la revolución* un siglo después. Entre estos cambios, podríamos mencionar la idea de que la clave para el aprendizaje no habría de buscarse en el funcionamiento gramatical y su conocimiento, sino en la imitación. Pero no fue fácil asumir este planteamiento, ni lograron darle forma metodológica. Se alcanzó a considerar que el aprendizaje de una lengua se hacía mediante la imitación de formas, sin descomponer sus elementos (pues los elementos gramaticales sin significado son tema de estudio de un filólogo, no de un aprendiz de lenguas), y ayudado por reglas, al considerar que “desunir lo que la naturaleza nos da como un todo unido” no debe romperse (Pluche, 1751, citado por Sánchez, 1992: 152). Estamos ante un cambio significativo al finalizar este siglo: la lengua se concibe como comunicación y significado.

1.3.3. La enseñanza en el siglo XIX

En el siglo XIX, el comercio y los movimientos de personas hicieron que el aprendizaje de lenguas extranjeras siguiera siendo un asunto de interés. Tal vez podríamos hablar de un aumento cuantitativo, ya que la enseñanza, en lo referente a las lenguas extranjeras, tuvo que responder a una mayor demanda y a un alumnado más variado y de distinta condición, situación que se plasmó en un giro metodológico.

Alemania y Francia fueron los países que, desde el inicio, llevaron a cabo la verdadera reforma en la enseñanza de lenguas modernas; Inglaterra se unió lustros más tarde, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, España siguió mostrando un gran desinterés por este campo de la enseñanza y sólo en algunas ocasiones aprovechará los caminos abiertos por otros (Sánchez, 1992: 194).

Miranda, Oudin, Sobrino y Franciosini seguían vigentes en el mundo del español, al tiempo que el método de Ollendorff, la novedad metodológica del siglo XIX, llegaba a nuestros oídos. El método Ollendorff consistía en una serie de reglas sencillas, seguidas de ejemplos y textos adaptados y elaborados en función del tema de estudio. Este método contenía muchos ejemplos que ilustraban las explicaciones gramaticales y contrastivas entre dos lenguas. Sin embargo, las publicaciones españolas se elaboraban de una forma peculiar que no respondía a las concepciones clásicas de Franciosini, ni a la idea de Ollendorff. Aunque, como eran un efectivo reclamo comercial, los editores aseguraban valerse de ambas fuentes para una misma obra sin ningún reparo. Conciliar ambas corrientes era imposible y los resultados fueron obras que poco tenían que ver con Ollendorff (Sánchez, 1992): las propuestas españolas contenían abundantes y largas explicaciones gramaticales con muy pocos ejemplos al respecto, y con ejercicios escasamente relacionados con el tema de estudio. Por otra parte, no hay gradación en la complejidad de los ejercicios, ni equilibrio entre la parte teórica-explicativa y la parte práctica (propuesta clave en el método Ollendorff). Otro aspecto característico de Ollendorff que no siguen los editores españoles será el tipo de textos empleados, pues, estos últimos continúan siendo literarios, inadecuados por su complejidad y su falta de relación con los contenidos y nivel de lengua.

A lo largo del siglo XIX, el mercado editorial sigue reeditando libros de traducciones, listas de vocabulario, diálogos de la vida diaria de los autores consagrados. En cuanto a los métodos del mercado español, Sánchez (1992: 199) los agrupa en dos:

1. Propuestas que se atienen a lo que ya había funcionado comercialmente, con lo que repiten modelos clásicos con algunas modificaciones.
2. Propuestas, las menos, que aportan novedades. En estas obras se buscan nuevos enfoques.

En el siglo XIX, los Estados de Europa, muy interesados en crear una conciencia nacional, comenzaron a responsabilizarse de la organización educativa y legislaron especificando materias y métodos, formando un sistema educativo estatal. Esta práctica fue desarrollada

con fuerza en la Europa germana y en Francia. El resultado fue la implantación de un mismo método por todos los confines de Europa, que en el caso de la enseñanza de lenguas modernas se conocerá como *método tradicional* (Seidenstücker, Ollendorff, Plötz y otros). Paralelamente, se desarrolló otro método, el llamado *método natural*, basado en la conversación y no en la gramática (Nicholas Gouin y Claude Marcel). Esta idea se fue gestando a lo largo de los siglos XVI y XVII en los métodos que giraban en torno a conversaciones. Todas estas propuestas se plasmaron en una teoría coherente, con propuestas concretas, en el “método directo” de las escuelas Berlitz fundadas en el último tercio del siglo XIX en EEUU.

El mal llamado “método tradicional” intentaba ser una gramática práctica y útil, sin explicaciones filosóficas ni filológicas, donde los ejercicios trataban de adecuarse a los contenidos, graduados, presentados en cada lección y no en un apéndice final, como solía ser habitual por aquel entonces. Realmente, los ejercicios llegaron a ser tan importantes como las explicaciones gramaticales, el diálogo o las traducciones. Este método considera el conocimiento gramatical como necesario para dominar una lengua (Lüdger, 1828), pero distinguen entre gramática práctica y gramática para estudiosos, inclinándose por la primera en la enseñanza de lenguas modernas. En general, el método tradicional presenta la gramática con un enfoque comparativo y recurre a la traducción de manera sistemática, lo que le valdrá la doble denominación de “método tradicional y de traducción”. Algunos de estos autores darán una relevancia especial a la lectura de textos y los explotarán con ejercicios de comprensión, como vemos en el método de Ahn (editado en Madrid, 1848).

El autor que tuvo más relevancia y vio mayores reediciones de su obra fue el alemán Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865). Publicó varios manuales para el aprendizaje de distintas lenguas, entre las que figuraba la española, con una edición en Nueva York en 1848 y otra en Londres diez años más tarde. Los manuales seguían la siguiente estructura, según Sánchez (1992: 211):

1. Presentación del objetivo del tema, de corte estructural, con frases, pequeños diálogos y expresiones comunicativas, siempre traducidos. Estos textos se van desarrollando en el resto del tema.
2. Explicación del tema gramatical. El tema gramatical sigue el procedimiento mediante ejemplos en dos lenguas y breve explicación en el idioma del aprendiz. Los puntos gramaticales se refieren a la lengua usual y se presentan de forma progresiva, de lo más fácil a lo más difícil. Al mismo tiempo, se dedica una parte a la revisión de contenidos anteriores.
3. Lista breve de palabras (relacionadas con el tema de estudio) en dos columnas, cada columna en un idioma.
4. Cada tema se cierra con una serie de frases cortas en dos idiomas y relacionadas con el tema de estudio.

Los temas guardan una coherencia interna y hay espacio para la práctica. El autor va dando instrucciones para que el profesor actúe en el aula. Su propuesta es mantener un diálogo fluido profesor-alumno, de pregunta-respuesta. Estos planteamientos no siempre se aplican en las propuestas concretas de las lecciones, pero se ha producido un cambio revolucionario al transformar la gramática en algo conversacional (Sánchez, 1992; Ribé y Vidal, 1995; Marcos Marín, 2004). No se trata de un tratado de gramática con listas de reglas y farragosas explicaciones filológicas que el alumno ha de memorizar, sino que comienza con ejemplos que el alumno ha de practicar mediante preguntas y respuestas con el profesor. El procedimiento consiste en que primero se use la lengua (para empezar, se leen en voz alta baterías de ejercicios repetitivos de estructuras) y, después, se analice. Este enfoque lo recogerá años después el método audio-lingual e, incluso, estructuralista, aunque, paradójicamente, será de los estructuralistas de quienes más críticas reciba el método Ollendorff.

Hubo propuestas que mejoraron, y otras que no, el método Ollendorff (progresión e interacción oral). Al mismo tiempo, se fue configurando poco a poco el llamado “método tradicional y de traducción”, que se emplearía en el sistema escolar, según los siguientes preceptos:

- Enunciados de reglas gramaticales acompañados de ejemplos. Las reglas se introducen en progresión, aumentando la complejidad a medida que avanza el curso.
- Lista de vocabulario. No se expone en función de situaciones comunicativas sino que sirven para construir frases.
- Temas de traducción directa o inversa. Se utiliza el léxico de las listas de vocabulario y los contenidos de lengua que aparecen en el tema.

Durante el siglo XIX se preparó uno de los debates sobre pedagogía en el siglo XX: métodos gramaticales o naturales, ambos en un intento de lograr la efectividad del aprendizaje. Y aunque hoy día tengamos la impresión de que el método tradicional había surgido siglos antes y que en ningún momento aportó novedades o avances, en realidad, se gestó en esta época y supuso un cambio de planteamiento significativo: la gramática al servicio de la comunicación. Sus defensores entendían que la gramática no era el objetivo de estudio sino un elemento para alcanzar el conocimiento y dominio de una lengua extranjera. Lengua y gramática como dos entidades independientes pero íntimamente relacionadas.

En la segunda mitad del siglo XIX, entran en escena algunas nuevas tendencias, colofón de las corrientes desarrolladas en las décadas anteriores. El Movimiento Reformista (con Gouin, Marcel, Prendergast), formado por un grupo de lingüistas, se fundamentaba en los principios de la Asociación Fonética Internacional (International Phonetic Association), que defendían expresamente la idea del lenguaje como medio de comunicación. Fue la base sobre la que se gestó el Método Directo (con Dufief, Blackie, y Berlitz), con mayor fuerza en la lengua hablada y sobre modelos auténticos y enfoques funcionales, donde la

gramática pasa a un segundo plano (Gallardo, 1998: 333). Este movimiento, si bien no llegó a elaborar un método como tal ni estuvo en activo mucho tiempo, contribuyó directamente al desarrollo de la enseñanza dentro de los enfoques naturales en la centuria siguiente y de forma indirecta en las propuestas eclécticas de las últimas décadas (Cortés Moreno, 2000). Este movimiento consideraba el proceso de aprendizaje de la primera lengua como modelo aplicable al de la segunda lengua o cualquier lengua extranjera.

Thomas Prendergast observó los procesos en las etapas infantiles y anotó que los niños utilizaban destrezas relacionadas con la situación y el contexto para deducir el significado de los enunciados y que, además, imitaban y memorizaban frases que empleaban, a modo de experimento¹¹, con sus interlocutores. Para ellos el significado tiene una especial relevancia en el proceso de aprendizaje, por lo que el estudio del vocabulario sería mediante la presentación de las palabras dentro de una oración y se fomentaría la práctica de estas oraciones dentro de un contexto significativo, creando situaciones (fruto de esta idea será el método situacional y de Respuesta Física Total de James Asher, desarrollado en los años 60 del siglo XX y vigente durante los años 70). Teniendo en cuenta el orden que sigue la lengua materna, la lengua hablada adquiere un papel fundamental. Se generan propuestas que invitan al desarrollo de las destrezas orales, a dar una importancia especial a la enseñanza de la fonética y, por lo tanto, a exigir un profesorado formado que conozca la ciencia del lenguaje. No se niega la enseñanza de la gramática, sino que se rechazan las formas que hasta ese momento se empleaban.

Uno de sus puntos fuertes lo hallamos en su propuesta de comenzar por las destrezas orales (como ocurre con la lengua materna) y, después, pasar a otras destrezas, orden procedimental que revisamos en nuestra investigación. Por otra parte, la gramática ha de seguir los mecanismos naturales, es decir, inductivos. Se memorizan y repiten frases dentro de un contexto significativo, se practican dentro de un contexto, se interiorizan y no se memorizan contenidos gramaticales ni se recurre a la traducción. El alumno ha de ir construyendo su propia gramática (Rogers y Rodgers, 1986; Cortés Moreno, 2000; Gallardo, 2002).

Aún habrá que esperar unos años para que se pongan en práctica todas estas teorías, reintretadas y adaptadas al contexto histórico. La realidad es que fue el método tradicional y de traducción el que se impuso en el sistema educativo. Una variante, aparecida sobre 1844, fue el Método de Robertson, que aseguraba resultados sin instrucción oral. Este método, también llamado analítico, interlineal o imitativo, proponía la lectura de textos literarios en la lengua objeto y su traducción a la lengua materna. Esto servía para comprender todo el texto y analizarlo de forma total, palabra a palabra, descubriendo el funcionamiento sintáctico y morfológico, además del léxico en su contexto (Gallardo, 2003; Sánchez, 1997).

¹¹Sería un método natural de “prueba y error” (‘ensayo o intento’) y de tipo procedimental que consiste en probar una palabra, giro, etc. en la situación precisa en la que se encuentra; si no funciona, se prueba otra alternativa.

1.3.4. Gramáticas en la enseñanza del español

Sánchez (1992: 8-9) justifica la implantación y pervivencia de la metodología “gramatical” porque surgió a partir de los métodos que se utilizaban para aprender lenguas clásicas como el latín. Aquellos métodos servían para conocer obras escritas en lenguas que ya no eran habladas, razón por la que habían recibido el apelativo de lenguas muertas. Por su propio estado no hablado, no se estudiaban los aspectos orales y, por otra parte, se trataba de lenguas que no variaban, que se habían hecho estáticas, es decir, conocer su gramática garantizaba el objetivo perseguido: comprender los textos clásicos conservados. Estamos en los primeros años del siglo XVI, cuando Nebrija ya había publicado su *Gramática* (1492) a la manera de las gramáticas latinas (Sarmiento, 1993). A pesar de ello, Nebrija tuvo presente que se trataba de una obra destinada a fines prácticos, para “todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua” (Nebrija, 1492: prólogo). El descubrimiento de América generó nuevas necesidades asociadas al comercio internacional en un momento en el que las lenguas vernáculas habían desbancado a las lenguas clásicas y se hacía necesario expandir las lenguas nacionales por el Nuevo Mundo. El nuevo contexto internacional impulsará la enseñanza de lenguas vivas (en contraposición con las lenguas muertas de las que hablábamos), pero la concepción cultural de la lengua y de la enseñanza tan sólo permitió trasladar el método empleado para el aprendizaje de la lengua latina escrita a las lenguas habladas.

La enseñanza de una lengua extranjera ha estado siempre unida a la gramática, en ocasiones sin discusiones, pero normalmente creando un debate en torno al uso que de ella se ha de hacer. Las diferencias de opiniones han estado y siguen estando tanto en el grado de conciencia gramatical que consideran que el alumno ha de tener como en el procedimiento que el profesor debería seguir, sobre los contenidos y respecto a la secuenciación de los mismos (Ellis, 1992). También es tema de debate el hecho de si su enseñanza ha de ser explícita o implícita. De nuevo, el debate tiene su origen en la distinción entre adquisición y aprendizaje, en la pretensión de igualar o diferenciar la L2 y la L1. Sin duda, los libros sobre gramática han sido importantes en la enseñanza de los idiomas. Desde tiempos inmemorables, la idea más generalizada consideraba que la clave del éxito para aprender un idioma era conocer su gramática, ya que tal conocimiento desvelaba o revelaba el funcionamiento de una lengua. Y aunque podamos hablar de cambios sustanciales en los enfoques y materiales para la enseñanza de idiomas, la gramática sigue ocupando un papel fundamental (Sánchez, 1992: 3 y 159).

Antonio de Nebrija escribió la *Grammatica* (1492) sobre las reglas del español, una lengua romance y no clásica. Es una gramática preparada con doble fin, pues además de facilitar la enseñanza de la lengua latina (Peñalver, 1992: 224), “todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la aprender por uso, podrán la más aína saber por este mi obra” (Nebrija, 1492): Nebrija ofrece una alternativa a aquellos interesados que no pudieron aprender el español de forma natural desde la infancia. Estos, según deducimos de sus palabras, han de

recurrir al estudio de la gramática de forma organizada, lógica y estructurada. Será un texto de referencia para obras posteriores, pero no servirá para uso del aprendiz poco conocedor de la gramática.

La metodología gramatical se introdujo en el sistema educativo y académico, de manera definitiva, en el siglo XIX, hasta convertirse con el tiempo en imprescindible. En definitiva, la concepción sobre la que surge la enseñanza de español y el material, en opinión de Sánchez (1992: 9) o Cortés Moreno (2000), se basa en la idea de que adquiriendo el conocimiento total de la gramática de un idioma se alcanzará su dominio. Pero no siempre había sido así. Antes del Renacimiento, el aprendizaje de lenguas extranjeras se realizaba a través de la práctica, el uso y la conversación, como ya hicieran muchos romanos para aprender griego y como siguieron haciendo en muchos lugares de Europa donde el trasiego de las personas, motivado por necesidades comerciales, fomentaban este tipo de aprendizaje (Sánchez, 1992).

En España, la historia de la enseñanza del español se inició tras el descubrimiento de América, cuando el Imperio de Carlos I de España salió de sus fronteras peninsulares y cuando, además, aprender español era de interés para los demás. Sánchez achaca la no presencia en España de la metodología que se había impuesto en Europa, a que España, por su posición geográfica, estaba aislada, fuera de las zonas de tránsito. No era aquí donde realmente había interés por aprender, sino en el Nuevo Mundo, donde debió de enfocarse hacia la práctica, pero no se tiene constancia documental; o en los dominios de Europa, tanto en las regiones bajo dominio de Carlos I (Italia, Países Bajos, Alemania) y los países de tránsito (Francia), como aquellos con los que se mantenían relaciones comerciales (Inglaterra). De todas formas, pocos años después del descubrimiento, también en España se elaboraron manuales para la enseñanza del español. Fue a partir del siglo XVI cuando se mezclaron los conceptos de gramática y lengua, según las corrientes del momento, que empleaban la misma metodología tanto para lenguas clásicas como para las vulgares (Sánchez, 1992: 11).

Entre los gramáticos renacentistas más destacados, Pierre Ramée elaboró gramáticas del griego, latín y francés que fueron modelos para otros autores. En su obra resalta la importancia de observar a los clásicos para alcanzar un buen uso de la lengua, utilizando una gramática formal no basada en la atención al significado (Robins, 1987: 107).

Naturalmente, la *Gramática* de Nebrija, de corte escolar y académico, tampoco respondía a las necesidades de aquellos nuevos aprendices y pronto aparecieron libros de diálogos, rescatados de la tradición medieval. Pero ya fueran las gramáticas preparadas para aprender un *correcto* español, destinadas principalmente a escolares de lengua materna española, ya fueran libros para extranjeros, la gramática normativa se concebía como el eje de sus planteamientos. Posteriormente fueron apareciendo gramáticas que, aunque no estaban elaboradas para extranjeros, sirvieron como fuente documental de manuales de español: la gramática de Villalón (1558), la *Minerva* (1587) del Brocense y otras más (Ramajo, 1987).

En el siglo XVIII apareció la obra de Bernardo José de Aldrete, *Del origen y principio de la lengua castellana ò romance que oi se usa en España* (1606). En este tratado sobre el origen de la lengua, también encontramos algunas reflexiones acerca del aprendizaje, como la distinción entre aprender una lengua para uso cotidiano y para “hablar con propiedad y elegancia”. Aldrete no considera necesario el conocimiento de la gramática cuando se trata de la lengua materna o para el aprendiz que dará un uso no culto a la nueva lengua pero, sin embargo, considera inevitable su estudio para el segundo caso (Sánchez, 1992: 82). Además, esta obra, a pesar de no ser un tratado de gramática, fue referencia en posteriores gramáticas de español publicadas fuera y dentro de España. Otra referencia para obras preparadas a la enseñanza de español para extranjeros será la de Mateo Alemán, la *Ortografía Castellana* (publicada en México, 1609), que añade a la gramática un alfabeto en el que detalla las características de cada uno de los sonidos que corresponde a las letras (Calero, 1999).

Jiménez Patón escribió *Epitome de la orthographie latina y castellana* (1614). En esta obra hay una serie de puntualizaciones, reducidas a reglas, que servían para aprender a usar correctamente la gramática o, al menos, así lo consideraron autores que utilizaron a Jiménez para libros destinados a la enseñanza de español de adultos extranjeros. Poco después, la gramática escrita por Gonzalo Correas (1626) fue empleada por otros autores de gramática y tratados de español en el extranjero, pues, fijaba la ortografía, corregía el mal uso y daba normas para el bueno.

Pero, a partir de la gramática de la RAE, los autores se ceñían a las normas de la Academia como referencia legítima para el buen uso. Siguió editando gramáticas dentro y fuera de nuestras fronteras y, buena parte de ellas, legitimaban sus contenidos alegando seguir las normas de la Real Academia.

Por lo que a nuestro campo se refiere, se publicaron gramáticas de español en francés, inglés, italiano y alemán, además de en latín. Entre ellas, mencionaremos la de Juan de Sottomayor (en Leipzig, 1706), escrita para subsanar los fallos de todas aquellas que habían sido escritas por extranjeros y que propone un método basado en las reglas descriptivas y la práctica. Por el contrario, su contemporáneo Mattias Kramer (en Nuremberg, 1711) elaboró un extenso compendio de gramática en latín poco manejable para el aprendiz. Les siguieron más gramáticas que no aportaron novedades, pero garantizaban resultados rápidos, prometiendo resultados en dos semanas. Se trata de gramáticas para aprender español, de moda en aquel momento, y según modelos clásicos en su estructura: pronunciación, gramática, diálogos, traducciones de textos, vocabulario y expresiones. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones eran obras destinadas a estudiantes universitarios, por lo que muchas de ellas contenían apartados de naturaleza filológica y sobre el origen de la lengua castellana, como fue el caso de la *Nouvelle grammaire* (1792) de J.B. Calvi (Sánchez Regueira, 1977). Todas ellas parecen ignorar los debates filosóficos sobre aprendizaje natural y las perspectivas planteados por Locke y otros ilustrados, pues sus autores estaban interesados realmente en el éxito comercial, garantizado prácticamente si seguían la tradición, como hizo la *Nouvelle méthode* de B.A. Bartera, en Francia (1764).

En 1706, el inglés John Stevens publicó una gramática como apéndice de su diccionario; a mediados de siglo, Pedro de Pineda, profesor de español en Londres, editó varios métodos bajo la influencia de Port-Royal (Sánchez, 1992). Felipe Fernández publicó, en 1797, una gramática basada en la de Oudin. John Henley publicó gramáticas de varias lenguas, entre ellas del español (1719), breve, clara y amena (Robins, 1987).

Las gramáticas para la enseñanza de español no sufrieron grandes cambios en su concepción, aunque de forma progresiva iban ofreciendo variantes con la pretensión de resultar más claras y fáciles para todo tipo de aprendices. En el siglo XIX se aprecian presentaciones gramaticales funcionales y acordes a los usos de lengua que se exponían. La concepción más generalizada sigue siendo que el aprendizaje de una lengua extranjera se logra con el estudio de las reglas, la traducción, la conversación y la lectura. Se mantienen las explicaciones comparativas entre la lengua materna y la estudiada. Muchos autores renuncian a las explicaciones generalistas, propias de la gramática universal e intentan centrarse en reglas prácticas y puntuales, acompañando cada lección con ejercicios prácticos. A estas explicaciones le siguen, como se venía haciendo siglos atrás, los diálogos, vocabulario por temas, traducciones ocasionales y listas de vocabulario para memorizar.

Desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, la enseñanza de la lengua española en Italia se basaba en la variedad estándar peninsular; pero, al mismo tiempo, como se trataba de una gramática eminentemente práctica, en ocasiones orientada a la lengua de negocios y del comercio, se intercalaba de usos locales con la pretensión de responder a los movimientos masivos de italianos que emigraban a Latinoamérica, muestra de nuevo de la variedad de concepciones que convivían en este momento (Martínez-Atienza y Calero, 2014).

A lo largo de los siglos, las gramáticas prescriptivas o descriptivas fueron la base sobre la que se elaboraron los libros para la enseñanza de idiomas, con alguna rara excepción, como fueron los libros de diálogos y de vocabulario. Estos métodos perdurarán hasta el siglo XX conviviendo con nuevas fórmulas y todavía hoy se puede apreciar su presencia en algunas propuestas editoriales, como veremos en el capítulo 7.

1.3.5. Del siglo XX hasta nuestros días

Hubo que esperar a que la Lingüística se constituyera en disciplina científica en el siglo XX para que la enseñanza de lenguas recibiera una atención específica y sistemática. Primero fue estudiada por la Lingüística y, poco después, por pedagogos, psicólogos, por la psicología, la sociología, la medicina, la biología y la neurología.

Pero todavía hoy día sigue abierto el debate sobre el papel de la gramática en la enseñanza y aprendizaje de un idioma y sobre la forma de introducirla. Tras el intento de prescindir de ella, como si fuese posible ignorar los materiales a la hora de construir una casa, cada vez hay más consenso en la idea de que la clave no está en eliminarla sino en determinar qué

gramática enseñar (Ruiz Campillo, 2007: 6). No siempre se alcanzan los buenos propósitos y todavía hoy un buen número de manuales de español, o de otras lenguas, ofrecen compendios de gramática como único recurso para explicar el funcionamiento, así podemos verlo en métodos ya clásicos de la editorial SGLE. En el mercado editorial encontramos propuestas diferentes para abordar la gramática en Castañeda o Ruiz, que proponen gramáticas a partir de un enfoque cognitivo. En 2005, apareció la *Gramática básica del estudiante de español* (editorial Difusión), que combina de forma paralela práctica y teoría gradualmente según los niveles de referencia establecidos por el *Marco*.

A lo largo del siglo XX, las distintas corrientes lingüísticas han ido marcando las líneas en la didáctica de lenguas extranjeras. De forma detallada, presentaremos en el siguiente capítulo los enfoques metodológicos aplicados en el aula. Realmente, serán los estructuralistas, generativistas, funcionalistas y la lingüística cognitiva o constructivista los que marquen los hitos del siglo XX hasta la actualidad. Los nuevos tiempos no abandonarán las discusiones sobre aprendizaje y adquisición, sobre procedimientos de lenguas maternas y su posible paralelismo con las lenguas extranjeras, concepciones nativistas o ambientalistas y sobre el papel de la gramática en la enseñanza.

Ellis (1992) distingue entre dos modalidades de enseñanza: la *intervención directa* y la *indirecta*. Esta última consiste en practicar la lengua en el aula de forma comunicativa, es decir, los alumnos usan la lengua para interesarse por el significado. Cuando hablamos de *intervención directa*, la atención se dirige a la forma en que el alumno toma conciencia de la existencia de una forma lingüística. Esta sensibilización lingüística puede facilitar la adquisición a largo plazo, pero no a corto, y garantizaría un conocimiento implícito. En el estudio de la forma de la lengua se aísla un elemento para que reciba atención por parte del alumnado. Se suministran datos y descripciones que ejemplifican el uso de un elemento lingüístico, así como reglas para que el alumno comprenda su funcionamiento. En la intervención directa es necesario un esfuerzo intelectual para entender el funcionamiento de la lengua (conocimiento explícito), pero los resultados son inmediatos, aunque probablemente este conocimiento se pierda rápidamente. Por este motivo, para Ellis, las actividades de aula centradas en el uso comunicativo de la lengua y las actividades para comprender y practicar los elementos lingüísticos no son excluyentes, sino complementarias. El desarrollo de la lingüística aplicada lleva a plantear gramáticas específicas para su uso en la enseñanza, sin necesidad de ajustarse a las gramáticas universales o de otra naturaleza (Martín Peris, 1996: 459).

Según Ruiz Campillo (2007: 1), apenas encontramos gramáticas que puedan denominarse expresamente cognitivas, pero podemos apreciar su presencia en las pautas que esta línea constructivista propone: se parte de la idea de que la lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, por lo tanto, no hay una relación natural y directa entre lengua y realidad sino que la lengua *representa* la concepción que del entorno tiene el hablante y que este quiere transmitir a sus interlocutores. Por eso, la lengua no se reduce a reglas que representen la realidad, la gramática no opera sobre las formas sino sobre el significado con que el hablante usa esas formas, por lo que el aprendizaje ha de ser significativo más que memorístico. No habría que limitar la enseñanza a lista de estructuras, en la línea conductista o nocio-

funcional, sino discutiendo sobre qué se quiere decir con una forma o sobre cómo decir lo que se quiere decir, guiándose por la lógica del hablante y no por los conceptos de error o corrección (Ruiz Campillo, 2007).

Martínez-Atienza (2014) opina que uno de los errores de la mayoría de los enfoques que adoptan las gramáticas de ELE es que simplifican la complejidad que encierran algunas cuestiones del idioma, probablemente con la loable intención de facilitar su aprendizaje. Sin embargo, el resultado es que el discente encuentra “contradicciones entre las explicaciones gramaticales y los datos observados” (Martínez-Atienza, 2014: 212), de forma que tales explicaciones no sirven para realizar los ejercicios o para lograr un uso correcto de la lengua. A modo de ejemplo, utiliza uno de los temas más complejos del español para un extranjero: el uso de los tiempos verbales en pasado. Normalmente, las gramáticas de ELE se valen de claves funcionales simplificadas o reducen las nociones aspectuales que son las que justifican la elección del hablante nativo entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple o indefinido. El miedo del docente a utilizar recursos y abstracciones lingüísticas hace que aportemos información errónea sobre el funcionamiento de la lengua y que confunda al discente sin que este resuelva sus dificultades.

Martínez-Atienza (2014 y 2014 a) considera fundamental que los manuales de ELE y el docente sean consecuentes cuando trabajan la gramática. Es decir, que exponga las nociones de lengua y las metalingüísticas con claridad y con la complejidad que encierre sin que esto signifique que tengamos que utilizar confusas y profundas explicaciones. Al problema de la simplificación, hay que añadir el hecho de que las nociones temporales, aspectuales y léxicas no siempre son equiparables en las distintas lenguas, por lo que se hace necesario transmitir estas particularidades a los aprendientes de una nueva lengua, buscando el mecanismo más eficiente, evitando terminología innecesaria o explicaciones no significativas, por ejemplo (Cortés Moreno, 2000: 109) pero se recomienda que el profesor tome una posición ante la tarea de transmitir los mecanismos gramaticales de la lengua (Osuna, 1996: 15).

La gramática es todavía hoy un tema controvertido de la enseñanza de lenguas extranjeras que sigue sin resolverse, aunque su debate empieza a tomar otros caminos tal vez más fructífero que los que hasta hoy ha llevado.

1.4. Recapitulación

Desde finales del siglo XVIII, buena parte de Europa está ocupada en formar identidades nacionales, unificando el país, como en el caso de Francia, o *redibujando* el mapa de Europa, como hicieran Alemania o Italia. Estos movimientos nacionalistas contagiaron al resto de sus vecinos, alentados por el Romanticismo. Una de sus manifestaciones o, al menos, uno de los resultados fue que los Estados tomaron las riendas de la política en Educación, decidiendo qué y cómo, y organizando el sistema educativo. Como ya hemos mencionado, se *uniformaron* en cierto sentido las materias de estudio y su metodología siguiendo enfoques tradicionales.

A partir de este momento se fue extendiendo la idea de que la Educación es responsabilidad de los Estados, que, a través de sus gobernantes, han de planificar y abastecer de medios técnicos y humanos. Ante esta vía única, surgirán grupos que se opongan y luchen por salirse del sistema, como fueron algunos movimientos alternativos liderados, en el terreno de las lenguas, por seguidores de enfoques naturales y con propuestas pedagógicas alternativas o dirigidos por grupos religiosos extremistas. Sin embargo, se impondrá la línea legalista, aunque algunas de estas tendencias *rebeldes* influyeran en el desarrollo de la enseñanza de lenguas, por lo que su existencia no fue en vano.

Hoy día, la implicación del Estado en materia educativa resulta necesaria según el funcionamiento establecido. Sin embargo, en el caso español, no siempre se aprecia una regularidad en las actuaciones (restando naturalmente efectividad), ni suficiente compromiso, por lo que no podemos hablar de políticas integrales con una planificación global, ni coordinada, en la que haya intención de perdurar, sino más bien apreciamos que se va actuando a medida que surgen problemas, modificando los planes en materia de Educación con cada cambio de gobierno, e incluso, de ministro de Educación. Por lo tanto, también podemos afirmar que, ateniéndonos a la situación actual en España, es la sociedad la que determina en mayor medida el contexto educativo bajo la influencia de la filosofía dominante del momento (Rowlinson, 1994).

En España, la implantación de un segundo idioma en la Educación Primaria no se produjo de forma generalizada hasta 1990, implantación tardía respecto a la mayoría de países de la Unión, hecho que llevó “aparejado una ausencia de definición en cuanto a los currículos, en cuanto a la práctica de metodologías efectivas y, sobre todo, en cuanto al perfil del profesorado encargado de enseñar” (Pavón, 2006: 419). Aunque en los últimos lustros se están teniendo en cuenta la educación de lenguas extranjeras y las directrices comunitarias, falta una política integral que aúne de forma coherente las distintas etapas educativas (EHE, 2009), desde la educación infantil a la universitaria, contando con la formación del profesorado. Esta cuestión debería formar parte de los planes universitarios, adecuándolos a las necesidades del profesorado de educación obligatoria, de formación profesional y bachillerato (Delicado y Pavón, 2015). Pero la realidad es una escasez de medios y de compromiso político que se plasma en una falta de continuidad de la política y las reformas anunciadas, a pesar de contar con ideas plausibles y sostenibles económicamente (Pavón, 2006; Pavón *et al*, 2014; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Trujillo, 2006; Gómez, 2013). Más adelante, iremos presentando la política lingüística en España y, en particular, en Andalucía.

Centrándonos en la enseñanza de lenguas extranjeras, se hace evidente la necesidad de aunar fuerzas entre los responsables. Para ello, es imprescindible que la comunidad esté convencida de la importancia que tiene el conocimiento de otros idiomas. En el caso de Noruega, a partir de 2006 entró en vigor la llamada Reforma K06 sobre lenguas extranjeras para la Educación Obligatoria (10 años), más 2 años de formación profesional y 3 de bachillerato. Esta reforma no afecta a la lengua inglesa, pues en Noruega tiene ya la naturaleza de segunda lengua. No considera obligatoria el estudio de una lengua extranjera aunque lo fomenta y la realidad es que más de un 70% de los estudiantes cursan lenguas

extranjeras, la española entre las preferentes. La reforma planifica su progresión y tiene definida con detalle la evaluación, tanto continua como final, de manera que sea esta la que marque los objetivos y condicione la metodología y estrategias. Son objetivos que inciden en las destrezas orales y en alcanzar la competencia comunicativa, interés marcado por el sistema estatal que, a su vez, da los medios para ello. Los resultados de esta política organizada y aplicada son altos y resultan, en nuestra opinión, ejemplo a seguir (Skjaer, 2009).

La Unión Europea, por otra parte, también ha tomado las directrices en la política lingüística, convencida de que el conocimiento de las distintas lenguas permitirá crear una Europa unida. En el caso de EEUU, en opinión de Lacorte (1999: 392), el problema se encuentra en la ausencia de compromiso estatal, sin una política lingüística uniforme ni universal, que se refleja en la falta de formación del profesorado y recursos pedagógicos adecuados, más aún en las zonas rurales. Por el contrario, el Consejo de Europa ha obligado a actuar a los distintos países de la Unión y, al menos en el caso español, a pesar de que los resultados no sean tan brillantes como debieran, la situación ha mejorado cualitativa y cuantitativamente desde la entrada en la Unión Europea.

CAPÍTULO 2
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
LENGUA EXTRANJERA

En la actualidad, el español es una lengua que hablan más de 548 millones de personas, ya sean hablantes con dominio nativo (GDN), de competencia limitada (GCL) o hablantes de español como lengua extranjera. Si nos reducimos a los hablantes de español con dominio nativo, se calcula que la cifra ronda los 470 millones de personas. El español se ha convertido en la segunda del mundo por número de hablantes nativos, después del chino mandarín, y el segundo idioma de comunicación internacional, además de ser la tercera lengua más utilizada en la Red. Si la tendencia demográfica no varía, dentro de dos o tres generaciones, el 10% de la población mundial se comunicará en español. Para el año 2050, gracias igualmente al crecimiento de población que se prevé, Estados Unidos se convertirá en el primer país hispanohablante del mundo¹².

Por tanto, las estimaciones sobre el futuro del español son alentadoras y animan a centrarse en el campo de su enseñanza. Hacia el 2030, la población hispanohablante alcanzará el 7'5 % mundial (frente al 6'7 % actual). Con esto suponemos que la presencia de la lengua española será mayor tanto geográficamente, de forma particular en EEUU, como en campos especializados y en la Red, dos espacios que convertirán a nuestro idioma en un imprescindible objeto de estudio. Su crecimiento no afecta solamente a hablantes nativos o con competencia limitada (de 2ª generación, *heritage speakers* o hablantes de herencia, etc.), sino también al número de estudiantes de español como lengua extranjera; es decir, los 20 millones de aprendices que se calculan en la actualidad crecerán exponencialmente.

En definitiva, se augura larga vida al español gracias, al menos en parte, a su expansión geográfica. Sería recomendable aprovechar las circunstancias actuales y preparar este largo viaje ya iniciado para que su afianzamiento sea sólido y la presencia de nuestra lengua no se reduzca a ámbitos familiares, sino que se convierta en una lengua de referencia en la investigación y la vida política (García de la Concha, 2015).

En este capítulo haremos un breve recorrido por los métodos empleados en la enseñanza del español, con mención especial a la instrucción de las destrezas orales a lo largo de la historia, dentro del panorama europeo y analizando su repercusión.

2.1. Breve recorrido histórico por métodos y enfoques

Los planteamientos y actuaciones en la enseñanza del español se han ido sucediendo sin que siempre impliquen un paso hacia adelante ni una mejora. En ocasiones, han supuesto un retroceso que negaba el camino andado, como cuando el

¹² <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>

método tradicional del siglo XIX ignoró las propuestas anteriores de los diálogos y de la enseñanza de la lengua usada en el ámbito familiar, conversacional, profesional, etc. O cuando los métodos comunicativos menospreciaron la enseñanza de la pronunciación a pesar de la contradicción de base que esto suponía; sin olvidar los enfoques naturales que demonizaban la enseñanza de la gramática hasta convertirla en algo ajeno a la lengua, etc. Pero todos y cada uno de ellos son reflejo y producto de su época en un intento de mejora (Iruela, 2007; Sánchez, 1992) y han supuesto, al mismo tiempo, un aporte al desarrollo de la enseñanza.

“La mayoría de los cambios producidos en la historia de la enseñanza de lenguas ha surgido como consecuencia de una insatisfacción con las ideas precedentes” (Iruela, 2007: 4)

Aunque los estudios sobre la evolución metodológica se remontan al siglo XX, “la humanidad ha estado aprendiendo lenguas durante más de dos mil años” (Ribé y Vidal, 1995: 7), y se presume que se ha venido haciendo mediante estrategias y mecanismos concretos, efectivos en mayor o menor medida, pero donde el método siempre ha existido. Concibiendo el concepto de método, según explica Pavón (2010: 3), como algo más que una simple estrategia o de una técnica particular, un método es una teoría sobre la enseñanza del lenguaje como resultado de la práctica y la discusión dadas en un contexto histórico.

Siguiendo esta premisa, podríamos reducir los periodos evolutivos a tres líneas de pensamiento (Ribé y Vidal, 1995), como señalamos en el capítulo 1:

1. El centro de atención recae sobre la propia lengua, que se concibe como un código formal. La combinación de distintas creencias acerca de las reglas gramaticales, las estructuras y los mecanismos de aprendizaje (por imitación mecánica, de forma inductiva, por aplicación reflexiva de reglas que se van aportando, etc.) llamados clásicos: gramática-traducción, el método directo, el audiolingualismo, el mentalismo y muchos más. Sobrevivieron hasta los años 70 del pasado siglo y, aunque su efectividad y coherencia fue puesta en duda, aún hoy siguen utilizándose.
2. La segunda línea no sólo corresponde a un segundo momento en el tiempo sino que, especialmente, supone un cambio decisivo de perspectiva y formas de actuar. El centro de atención recaerá sobre la comunicación. Busca el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante en una nueva lengua. En el aula se trabaja con y para la realidad circundante, y se conecta el trabajo del aula con la vida exterior, por lo que los contenidos temáticos se elaboran con material real y desde el inicio se aprende mediante el uso de textos auténticos. El código gramatical no será el motor para elaborar un currículo, ni el contenido básico que se trabaja en el aula, sino que se convierte ahora en un elemento curricular más. En la nueva línea de pensamiento aparecen conceptos como el análisis del discurso, la pragmática, los niveles de competencia, la lengua con fines específicos, la investigación sobre los procesos de adquisición, los métodos no ortodoxos y el aprendizaje por inmersión (experiencias canadienses descritas por Swain y Cummins, entre otras). Según esta nueva concepción, se seleccionan aquellos

elementos de la lengua que se consideran necesarios para una comunicación real y se sistematizan los recursos con los que entablar comunicación en la sociedad.

3. A partir de los años 80 y, más en particular, de los años 90, el desarrollo del enfoque comunicativo se enriquece y va tomando formas más parecidas al comportamiento del individuo dentro de su relación social y de interacción. Es el momento propicio para ir más allá de los enfoques comunicativos, desarrollándose los enfoques por tareas, con propuestas abiertas a cada situación y donde el hablante de la lengua no sólo hace uso de la lengua sino que *hace cosas* con ella, concebida la lengua desde la perspectiva de Austin (1962) y considerando la lengua un medio para resolver una tarea en la nueva sociedad. El estudiante es considerado un individuo (motivación, actitud y aptitud) y las propuestas didácticas dedican parte de su estudio al propio proceso de aprendizaje y a la concienciación del aprendiz; el eje sobre el que se monta un currículo son tareas concretas y a partir de ellas se proponen contenidos y recursos mediante unas estrategias planificadas. Por tanto, hay un nuevo giro respecto al enfoque comunicativo, aunque surja de él: una visión práctica de la lengua, donde el interés no radica en el sistema de la lengua dentro de una situación sino con quién, cómo, cuándo, por qué y para qué se emplea (Cortés, 2000: 268). El Aprendizaje Integral de Contenidos y Lengua (AICLE) encajaría dentro de esta perspectiva.

En absoluto deberíamos hablar de espacios estancos que se suceden limpiamente, sino todo lo contrario. Estas líneas de pensamiento han ido conviviendo, rechazándose y negándose al mismo tiempo que se sucedían o se rescataban, sin reconocer en muchas ocasiones la autoría original de las *nuevas* propuestas. Los límites entre las distintas metodologías y enfoques han estado claramente argumentados en el aspecto teórico, no así en las aplicaciones concretas plasmadas en los métodos editoriales y en el trabajo de aula. Allí conviven distintas perspectivas, no siempre de manera coherente, pero confirmando la dificultad de prescindir del peso de la tradición (Cortés, 2000: 275).

En los últimos tiempos, el escepticismo generalizado ha llevado a unas propuestas metodológicas eclécticas, permitiendo la convivencia de distintas líneas de pensamiento, de enfoques y métodos (Ribé y Vidal, 1995).

Por enfoque, entendemos un conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y de cómo se adquiere. El método sería el modo de enseñar la lengua, el procedimiento basado en una serie de principios y reglas, planteado desde un enfoque (Ribé y Vidal, 1995: 7). Para Richards y Rodgers (1998), los distintos métodos se articulan en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos. El enfoque nos aporta una base teórica sobre la concepción del lenguaje y su relación con el aprendizaje, la enseñanza y la sociedad, a partir del cual elaboramos un método. En el diseño o programación se plantean los objetivos, se secuencian los contenidos, se deciden técnicas de trabajo, se organizan las actividades, se determina el papel del alumno y el profesor y se seleccionan los materiales didácticos. Cada enfoque suele relacionarse con una corriente lingüística y el método es la concreción de uno o más de un enfoque. Sin embargo, a partir de los años 70, los conceptos enfoque y método han ido confundándose

hasta llegar a utilizarlos casi indistintamente (Alcaraz Varó, 1993), a pesar de tratarse de dos cuestiones con entidad propia, al tiempo que estrechamente relacionadas.

En los siguientes epígrafes desarrollamos algunos métodos por su relevancia en el panorama histórico y resaltaremos los cambios fundamentales que contextualizan la tesis presentada.

2.1.1. El método clásico: método gramatical y de traducción

Durante los siglos XVIII y XIX, la enseñanza oficial de lenguas extranjeras se apoyó en el método que se venía empleando para el aprendizaje de lenguas clásicas, olvidando los métodos empleados anteriormente para la enseñanza de lenguas modernas en países como Inglaterra, en los que se empleaban técnicas más acordes con lo que hoy llamaríamos enfoques comunicativos (Gallardo, 1998). Pero en este contexto de enseñanza oficial, el objetivo no era desarrollar estrategias para desenvolverse en la comunicación oral, sino que se centraba casi exclusivamente en la trasmisión y explicación de reglas gramaticales y en la traducción. Era un método eminentemente escolar que solventaba uno de los mayores problemas con los que se encontraban los centros de enseñanza: la falta de profesorado especializado en un idioma en particular. Estos métodos no requerían de un profesorado conocedor de la lengua impartida (Pavón, 2010).

Entre sus características principales podemos enumerar las siguientes:

- La lengua de instrucción es la lengua materna del estudiante con un uso mínimo o nulo de la lengua meta.
- Uso de largas listas descontextualizadas para el aprendizaje de vocabulario.
- Interminables explicaciones de reglas gramaticales, con el objetivo fundamental de aprender a colocar las palabras.
- No se elude la terminología gramatical y, por lo tanto, exige un aprendizaje familiarizado con conceptos lingüísticos y cuestiones filológicas.
- Desequilibrio en los niveles de competencia en las lecciones. Es decir, el material gramatical y los textos de lectura no se corresponden en los niveles de dominio. Así se inicia de manera temprana la lectura de textos difíciles, sin tener en cuenta el nivel real del alumno (Sánchez, 1992).
- Los ejercicios de análisis gramaticales son la base estratégica para aprender la nueva lengua, para la comprensión de textos y el funcionamiento de la lengua.
- Uso de ejercicios de traducción descontextualizada de la lengua meta hacia la materna.
- El aspecto oral e interactivo no es clave en este método, consecuentemente, apenas se pone atención a la pronunciación o se ignora por completo.

Este método ha tenido una vigencia sin crítica contundente hasta la primera mitad del siglo XX y aún hoy sigue formando parte de las prácticas en el aula de manera más o menos evidente o combinada con otras estrategias (Ezquerro, 1974; Pavón, 2010). El tipo de ejercicios generalizado (que admiten una sola respuesta válida) permite una evaluación y corrección fácil: bien o mal, es un sistema que se ha venido confundiendo con evaluación objetiva. Como contrapartida fundamental, Pavón (2010) considera que este método no motiva a un buen número de aprendices ya que con él no se desarrollan verdaderas habilidades comunicativas, al estar reducido a la enseñanza lectora y a la escritura, y deja en evidencia su fracaso para, tras una aparente garantía de aprendizaje fácil y seguro, alcanzar el objetivo buscado por un aprendiz: adquirir una nueva lengua para la comunicación en todas sus destrezas productivas y receptivas. Por tanto, una de las mayores críticas recibidas ha sido el hecho de no satisfacer “las expectativas de quienes aspiran a un dominio oral de la lengua meta” (Cortés, 2000: 232).

En realidad, no estaba entre sus objetivos capacitar al aprendiz como usuario, como propone hoy el *Marco de Referencia*, sino capacitarlo para comprender textos escritos, literarios o de otro orden. Coherente con su propia filosofía, no se fomenta la creatividad, al considerar la lengua como un ente bien estructurado y terminado, sino la memorización y repetición de buenos modelos.

La influencia de este método se aprecia en un gran número de creencias del sistema educativo de muchos países. No sólo el hecho de considerar que comprender y conocer el funcionamiento gramatical, morfológico, sintáctico y retener un número determinado de palabras nos convierte en dueños y conocedores de una lengua, aunque no seamos capaces de mantener una conversación ni entablar cualquier tipo de comunicación escrita ni oral. En el sistema educativo sigue primando la destreza de comprensión de textos escritos, textos orales procedentes de grabaciones (como herencia del método audiolingual) y la expresión escrita controlada, es decir, no tanto la creativa como sí la centrada en la puesta en práctica de las estructuras estudiadas y el vocabulario (Gallardo, 2002).

Por otra parte, este sistema metodológico ha hecho creer que una evaluación basada en ejercicios mecánicos y estructurales es una evaluación objetiva, confundiendo *objetividad* con *simpleza* y *fórmula sencilla*. Por consiguiente, la evaluación del aspecto oral e incluso el de la expresión escrita (textos) se ha relegado a un segundo plano, a criterios holísticos e intuitivos del profesor, ya que existe una creencia generalizada de que no se pueden establecer criterios viables ni sistematizar la enseñanza de estas destrezas.

En conclusión, estos métodos de corte tradicional ofrecen una enseñanza incompleta. Ante este *callejón sin salida* se ha llegado al convencimiento de que al conocer el funcionamiento formal gramatical de una lengua y comprender textos escritos, el aprendiz-estudiante era apto académicamente. Luego, una vez tuviera que enfrentarse a una situación real, este pondría en práctica sus conocimientos teóricos hasta aquellos que no poseyera, a saber, los pragmáticos y los textos recibidos vía oral.

Estas creencias han organizado un entramado difícil de deshacer en el sistema educativo. Reticentes los profesores y el alumnado, recelosos de la efectividad del aprendizaje basado en la enseñanza de destrezas orales y habilidades productivas. Es el momento de señalar la diferencia entre método y técnica, entendiendo por método el modo de enseñar a partir de unos principios y reglas. La técnica sería la serie de actividades que proponemos a los estudiantes para trabajar los contenidos. Esta técnica variará en función del enfoque con el que concebimos el método. Hasta el día de hoy, las destrezas orales se han considerado en muchas ocasiones como técnicas de actuación y se han excluido del método. Esto ha relegado su papel a una función auxiliar de la que se puede prescindir cuando no se cuenta con tiempo o medios. Desde el momento en que las destrezas orales forman parte del método y del enfoque, el procedimiento se articula en torno a estas habilidades, de igual manera que podría hacerse en torno a las destrezas de expresión escrita.

2.1.2. El método directo

Este método es el resultado de las reformas llevadas a cabo, especialmente en Europa, en el terreno educativo en la segunda mitad del siglo XIX. En concreto, el método directo reaccionó contra la anterior propuesta de gramática y traducción, y buscó sus claves en nuevos objetivos y estrategias. Podemos encontrar bajo distintos nombres (reform method, psychological method, phonetic method y otros) una propuesta que incide en el estudio de la fonética y el uso de la lengua mediante la enseñanza de una gramática, de acuerdo con las teorías de Sweet, Gouin y Viëtor, que hoy llamaríamos instrumental.

Fue un método controvertido ya que suponía un rechazo al método clásico pero, aun así, se introdujo en el sistema escolar de algunos países, como Francia o Prusia, a lo largo de dos décadas, y aunque su vida fue efímera (no sobrevivió a 1936) su influencia será decisiva en muchas lenguas, como iremos viendo. Entre ellas podemos señalar el uso de textos en la lengua meta, ejercicios de preguntas y respuestas, redactar composiciones a partir de imágenes o intervenciones del profesor en la lengua de estudio. Podríamos decir que este método directo sirvió para volver a dar relevancia al aspecto oral en una clase de lengua extranjera. En opinión de algunos autores (Seliger y Shohamy, 1989; Sánchez, 1992 Cortés, 2000; Pavón, 2010), a pesar de la dificultad que había en aplicarlo íntegramente y su efímera existencia, su influencia se reflejó en la conciencia que el profesor tomó a partir de entonces respecto al uso de la lengua meta en clase, en detrimento de la lengua materna del estudiante (también del profesor, en otros casos). Las características fundamentales que repercutieron posteriormente podrían enumerarse de la siguiente manera:

- El lenguaje hablado es un objetivo y un objeto de instrucción, es decir, también es procedimental. En relación con esto, la enseñanza de una buena pronunciación toma un lugar fundamental.

- Se abandona el uso de textos literarios como material de trabajo. Estos se utilizarán en el estudio de lengua especializada.
- El profesor elabora narraciones en la lengua extranjera.
- La lengua meta debe emplearse cuanto se pueda. La enseñanza y aprendizaje, incluso para expresiones difíciles, se hará mediante la ayuda de paráfrasis, sinónimos, imágenes, mimos y por los usos en el contexto.
- Se realizan lecturas en voz alta tanto por los alumnos como por el profesor, hay intervenciones con preguntas y respuestas, etc.
- La gramática se estudia de forma inductiva mediante su uso en situaciones y no mediante reglas.
- Se proponen ejercicios de sustituciones, dictados, narraciones y composiciones.

Este método fue el primer intento de enseñar una lengua usándola también durante el proceso de enseñanza, abandonando en la medida de lo posible la lengua materna. En su versión más extrema incluso “destierra del aula la lengua primera (L1) y, por ende, la traducción, y propugna un tratamiento inductivo de la gramática” (Cortés, 2000: 232). A pesar de no lograr consolidarse en los sistemas educativos ni sobrepasar los años 20 y 30 del siglo pasado, nunca desapareció e, incluso, años más tarde, reapareció como tal o aplicado a nuevas propuestas: en los métodos audiolingual y audiovisual de los años 50 y 60, o en las técnicas de inmersión de hoy día.

Se trata de un método ligado a las concepciones conductistas y el estructuralismo lingüístico, que considera el lenguaje como un sistema de estructuras que pueden ser aprendidas mediante repetición y refuerzo, logrando la formación de hábitos lingüísticos (Cortés, 2000: 232). Este método guarda relación con el tradicional en cuanto que también concibe la lengua como sistema cerrado y completo.

Los mayores problemas que surgen en este método, aún sin resolver, serían dos, especialmente en los niveles iniciales: no haber encontrado la forma de transmitir el significado sin el uso de la traducción, y no haber sabido evitar malentendidos sin la referencia de la primera lengua del aprendiz.

De las ideas de este método compartimos una de sus propuestas fundamentales: el uso procedimental que recibe el aspecto oral de la lengua meta. La oralidad es un objetivo curricular que se logra en buena parte usando la propia lengua. Por el contrario, no compartimos la visión de la lengua como un sistema cerrado, completo – por lo tanto, invariable – y ya terminado.

Estas características del lenguaje hacen pensar que la enseñanza puede reducirse a transmitir un compendio completo de estructuras y rasgos morfológicos que, mediante la memorización y la repetición, el aprendiz terminará asimilándolo como propio. Reducir el aprendizaje al uso de técnicas conductistas limita la creatividad del usuario, capacidad que permite al hablante desenvolverse en nuevas y no planificadas situaciones comunicativas, por lo que sería recomendable no basar un método en técnicas que eliminan la creatividad y la improvisación.

Además, en nuestra opinión, hay que asumir las limitaciones que un aprendiente de LE tiene durante el proceso de aprendizaje y la influencia que otras lenguas ejercen en la lengua meta. Por esto no consideramos oportuno eliminar el uso de otras lengua por parte del estudiante, ni materna, ni adoptiva, ni extranjera. Cualquiera de ellas actuará como mediadora en la comunicación y el propio hablante irá abandonando su uso a medida que avanza su dominio. En cuanto al enseñante, ha de evitar la traducción directa y buscar otras vías para enseñar la LE.

2.1.3. El método audiolingual

En los años 50 apareció, en EEUU, uno de los métodos más influyentes y, al mismo tiempo, más criticados, en especial por Inglaterra y Alemania, el *Aural-oral method* (Sánchez, 1992; Pavón, 2010). En la década de los 60 se le acuñó un nuevo nombre, *audiolingual*, más fácil de pronunciar.

Para situar su aparición, hay que remontarse a los años 40 del siglo XX y a las necesidades del Ejército americano durante la II Guerra Mundial, ligado a los principios de Bloomfield, de la Universidad de Michigan (1941), redactados por Moulton en 1961. Como otros métodos radicales en sus premisas, tampoco este llegó a ser aplicado de forma completa pero tuvo una fuerte influencia en otros métodos.

A través de este método se pretende alcanzar un nivel casi nativo en el aprendiz, tanto en la comprensión como en la expresión oral. Su planteamiento parte del convencimiento de que, durante las fases iniciales, hay que eliminar la escritura y valerse únicamente del canal oral. Su método está basado en (Leary, 1991):

- Teorías lingüísticas de análisis contrastivo y teorías psicológicas behavioristas.
- un proceso de aprendizaje visto como el resultado de hábitos adquiridos dentro de unas condiciones concretas y no como el resultado de un análisis intelectual, estableciendo similitudes con la adquisición natural. Esto justificará y respaldará sus propuestas metodológicas y sus estrategias en el aula.
- Separar las habilidades, primando la oralidad (recepción y producción) frente a las gráficas, pues consideran que la lengua es hablar y no escribir.
- Enseñar las estructuras gramaticales de forma secuenciada y las reglas de uso se enseñan en su totalidad.
- En el énfasis puesto en la técnica de repetición e imitación, memorización de diálogos y de ejercicios modelo o ejercicios estructurales, según la idea de enseñar la lengua y no hablar sobre la lengua.
- El uso de los laboratorios de idiomas. Fueron pioneros en ellos y ha sido una de sus mayores contribuciones, posible gracias a la inclusión y el desarrollo de la tecnología.
- Frente al método directo, el uso de la lengua materna o primera lengua es mayor o, al menos, no está penalizado.

Este método surgió para responder a necesidades militares, con lo que se desarrolló bajo un trabajo investigador fuertemente financiado. Pero cuando las circunstancias políticas variaron, fueron abandonadas las investigaciones empíricas y empezaron a surgir fuertes críticas por parte de los profesores, que apreciaban una escasa efectividad en muchas de sus ideas al no contar con medios técnicos suficientes, y consideraban los mecanismos poco motivadores, repetitivos y aburridos. Sin embargo, a pesar de las críticas, la contribución de este método fue positiva, incluyó la enseñanza de lenguas en la lingüística, eliminó buena parte de las abstracciones en esta enseñanza y la convirtió en algo concreto donde el aprendiz ha de desarrollar una actividad práctica (aunque con poco margen para la creatividad, ya que se concibe y enseña la lengua como lotes de estructuras), con la figura del profesor como elemento esencial en el proceso de aprendizaje.

En opinión de Pavón (2010: 6), este método no es válido para todas las edades. Jugar y actuar resulta efectivo entre los más jóvenes, desmotivador para los mayores. Otro de los inconvenientes o dificultades, por otra parte, es que ha de contar con un profesor con una pronunciación casi nativa y esto no siempre es posible; por esta razón, este método es difícil de aplicar en su totalidad y suele adaptarse aumentando el número de actividades de lectura y escritura, contradiciendo su propia filosofía.

Uno de los fallos en los métodos estructuralistas puede ser la importancia dada al aprendizaje de las estructuras y reglas de manera mecánica y el miedo al error, al tiempo que se aprecia un descuido de la tarea concreta y no tener en cuenta el uso, es decir, el olvidar “enseñar cuándo, cómo, con quién podemos emplearlo y con quién no” (Cortés, 2000: 105). Unos años más tarde lo abordará de manera sistematizada la Pragmática.

Como hemos indicado más arriba, este método se basa en gran parte en la lingüística del Análisis Contrastivo (AC), que alcanzó su momento álgido a mediados del siglo pasado, surgido de las ideas conductistas sobre el aprendizaje, que explica el fenómeno como resultado de la adquisición de hábitos adquiridos mediante la dinámica de estímulo-respuesta-refuerzo. Estos hábitos adquiridos en la L1 se convierten, desde esta perspectiva conductista, en el primer obstáculo para la adquisición de una L2. El conocimiento de las diferencias y las similitudes entre lengua materna y extranjera favorecerá el aprendizaje (Fries, 1957), ya que con él haremos una especie de *trasvase* de estructuras.

Sin embargo, unos años más tarde, la importancia de la L1 sobre el aprendizaje de una L2 fue puesta en duda e, incluso, negada o simplemente considerada irrelevante por Newmark (1966) entre otros. Unas décadas más tarde, Krashen (1981) llegó a la conclusión de que la causa de la producción de errores gramaticales no se debía mayoritariamente a la interferencia de la L1 sino a cuestiones más complejas, y proponía buscarlas en el desarrollo de una interlengua durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la gramática contrastiva y la lengua materna no eran imprescindibles en la enseñanza (Martín Martín, 2004) e incluso, en opinión de Krashen (1985), se hacía necesario prescindir de ella como apoyo pedagógico. Sin llegar a estos extremos, a lo

largo de los años 80 los métodos directos fueron abandonados, aunque parte de sus técnicas se han ido manteniendo hasta hoy día.

Para nosotros, la lengua es comunicación y, aunque su naturaleza primigenia fuera oral, la historia le ha aportado otras características definitorias en casi todas las sociedades. La comunicación verbal se establece oralmente y por escrito, y ninguna de las dos formas debería ser minusvalorada ni eliminada de la enseñanza, pues ambas son necesarias para un usuario. El lenguaje, como hemos dicho en el epígrafe anterior, no lo concebimos como una estructura terminada sino como una realidad viva y *en construcción*. El aprendiz ha de ir construyendo su propia gramática (entendida como combinaciones y relaciones que los elementos de la lengua pueden entablar) y, al contrario que el método audiolingual, damos una especial importancia a que el aprendiz reflexione sobre el funcionamiento de la nueva lengua.

En cuanto a la propuesta de basar el método en el AC, expresamos nuestro desacuerdo. El análisis contrastivo acelera el aprendizaje en las primeras etapas, pero educa al aprendiz con vicios que son difíciles de eliminar. Este fuerza su estrategia de estudio buscando equivalencias entre su lengua y la L2 en cada nuevo contenido, negando la variedad que cada lengua posee en su estructuración y en su concepción de la realidad. Esto impedirá al aprendiz alcanzar un nivel alto y aprender la complejidad de la nueva lengua-cultura.

La L1 puede agilizar, mediar o rebajar el estrés del estudiante-aprendiz, pero este ha de concienciarse de que cada lengua ordena el mundo exterior y social de forma diferente (Jiménez, 2009). No hay de la lengua materna pero tampoco deberíamos convertirla en el camino para conocer un nuevo idioma. Por otra parte, el AC no sirve en cursos de estudiantes de origen mixto ni cuando el profesor desconoce la L1 de sus estudiantes.

2.1.4. Enfoque cognitivo

A mediados de los años 60, como respuesta tanto al método directo como al audiolingual, surgió este enfoque, fruto de la psicología y la psicolingüística, tan en boga en aquellos años. Este enfoque parte de la creencia de que aprender una segunda lengua consiste en desarrollar habilidades y estas se adquieren mediante la automatización de sus componentes (vista la lengua como un entramado mecánico formado por elementos de lengua). Pero para lograr esta automatización hay que tener en cuenta que el aprendizaje humano es un proceso cognitivo que exige al individuo el control interno del sistema que regule lo estudiado, en este caso, el sistema o funcionamiento de la lengua objeto. De esta manera, una vez comprenda las estructuras, el aprendiz puede hacerlas suyas, las interioriza, y con este conocimiento guiará la actuación. En definitiva, de forma progresiva se pasará del conocimiento al control y, tras la interiorización y comprensión del proceso y funcionamiento de la lengua, el aprendiz asumirá como propias las nuevas estructuras y elementos de la nueva lengua, lo que le permitirá actuar de forma automática

(Martín Martín, 2004; Campillo y Plácido, 2007; Groot, 2011). Sus características fundamentales son:

- Busca el control sobre todas las habilidades pero de forma desequilibrada: no priman las destrezas orales. En particular, no se detiene en el estudio de la pronunciación pues considera que es imposible alcanzar la perfección en esta habilidad y su dedicación la entienden como una pérdida de tiempo. Esta idea la mantendrán los enfoques comunicativos, desafortunadamente.
- Se centra en que el aprendiz comprenda las estructuras de la lengua extranjera y no se enfatiza en el uso de las mismas, según la idea de que el conocimiento se irá asumiendo progresivamente hasta interiorizarse y, una vez llegado a este punto, surgirá solo, de forma automática. Por este motivo, no se pone interés en la práctica controlada ni en la enseñanza de las destrezas orales. No estamos de acuerdo con esta idea, pues la forma de interiorizar es prácticamente que el aprendiz escuche, como haríamos en la L1.
- La automatización, por tanto, no se adquiere a través de la reiteración de ejercicios prácticos intensivos (por lo que las destrezas orales no son capitales), sino mediante la comprensión intelectual de la lengua como sistema.

En definitiva, se reemplaza el behaviorismo por un énfasis en el aprendizaje de reglas, una práctica significativa o representativa y la creatividad en las fases finales. En las fases iniciales, se proponen actividades automáticas y el método es planteado como un proceso lento en el que se van eliminando los errores, sustituidos por la corrección, que permite el conocimiento. Su argumentación se sustenta, por una parte en el automatismo, que sirve para repetir y escucharse; por otra, en la comprensión, o la conciencia de estar usando algo con una finalidad (Leary, 1991; White, 1999: 40).

Estas ideas se intentaron aplicar en EEUU en el llamado *código cognitivo*, como alternativa al audiolingualismo. La concepción chomskiana implica equiparar los procesos de adquisición de la L1 a la lengua meta, pero no fue posible hallar una manera efectiva o aplicable en el aula. Ante el fracaso de las ideas generativistas en el campo de la enseñanza de lenguas, en EEUU tomaron fuerza propuestas poco eclécticas, como el método de respuesta física total, el método silencioso (*Silent Way*), la sugestopedia y otros tantos (Cortés, 2000: 233).

Este enfoque fue solapado por el impacto que provocó la llegada de los enfoques comunicativos a comienzos de los años 80, pero de nuevo, aunque su existencia fue breve, su contribución fue importante. Por una parte, evidenció los fallos de los métodos que criticaba, cuestionando la eficacia de la rigidez de los materiales empleados en el método directo y el audiolingualismo. Se relajó el control absoluto sobre los ejercicios y materiales del audiolingualismo, dejando paso a la creatividad, y se recuperó la enseñanza de la gramática, estigmatizada en el método directo. Sin embargo, como contrapartida, se abusó de las explicaciones gramaticales y del número de reglas, que convertían el aprendizaje en una tarea ardua y difícil para la mayoría de los aprendices (Swain y Lapki, 1995).

En nuestra opinión, este método se mostraba demasiado dependiente de su base filosófica, del generativismo lingüístico. Carece de un rasgo que ha de tener un método de enseñanza: la práctica ha de ocupar más espacio que el aspecto teórico y en su caso, la reflexión y el conocimiento debería ir unido a la práctica. La interiorización que ellos proponen se produciría cuando el uso nos permita convertir los contenidos como propios. No será el saber lo que nos permita expresar el pensamiento en otro idioma si no va unido al uso verbal (escucharnos, escuchar al interlocutor y ser escuchados).

2.1.5. Enfoque humanista

Este enfoque se fundamenta en la idea de que las lenguas no consisten únicamente en una serie de estructuras, razón por la que su enseñanza no puede limitarse a transmitir habilidades para comprenderlas y producirlas; la lengua es parte de un sistema de relaciones humanas y entre los objetivos de su enseñanza debe incluirse el desarrollo del aprendiz como persona, por lo que el componente afectivo toma un lugar relevante. En un orden práctico, este enfoque busca crear una atmósfera positiva en el aula y su filosofía se aprecia en un buen número de métodos y enfoques posteriores. No se trata de un método concreto sino de un enfoque o perspectiva que marca directrices para actuar, aunque su expresión metodológica más directa se encuentra en algunas corrientes concretas como son *el aprendizaje comunitario*, *la respuesta física total*, *el método silencioso o the silent way* y *la sugestopedia*, entre otros.

Todas ellas fueron propuestas concretas aparecidas a lo largo de la década de los 70, con pautas e indicaciones para actuar en el aula, donde el profesor y el alumno entablarían fuertes lazos afectivos, convertido el profesor en asesor (*counsellor*) en lugar de instructor. Las estrategias son tan importantes como los contenidos para el proceso de aprendizaje, y por esto se pone especial interés en indicar cómo presentar los contenidos, de manera secuenciada. Este enfoque se detiene particularmente en proponer formas de actuación del profesorado. Son métodos que trabajan especialmente las destrezas orales, así que se ha de conseguir crear un lugar idóneo para la actuación e interacción. La motivación es clave en la metodología, buscando una atmósfera sin tensión y propicia para la participación de los estudiantes. De acuerdo con esta idea, el error no se castiga y se concibe como parte del proceso de aprendizaje, ya que la penalización supondría frenar la participación del alumno, muy lejos de la propuesta humanista en la que se confía en el valor de fomentar la autoestima; de nuevo, al igual que en la adquisición de la lengua materna, el error forma parte del proceso, es decir, se aprende más haciendo que tan sólo atendiendo y esto, en ocasiones, se logra tras el error (Nunan, 1996; Savater, 1997).

2.1.6. Enfoque natural

Con este enfoque se pretende crear una situación de aprendizaje lo más parecida posible a la manera en la que los niños aprenden la primera lengua (dentro de las teorías innatistas y los métodos naturales). Por lo tanto, las primeras situaciones son informales, marcando como objetivo satisfacer la función comunicativa (Sánchez, 1992). Al equiparar el aprendizaje a la adquisición infantil se produce un rechazo total al uso de libros y, además, no se corrige al estudiante. Se emplea regularmente el laboratorio de idiomas y, tanto aquí como en el aula, se centra en la interacción natural y la destreza de comprensión oral, rechazando la importancia de la concienciación gramatical, con lo que se prescinde del análisis gramatical. Por una parte, no se fuerza al alumno a verbalizar, sino que se busca crear un ambiente de apariencia natural, con buena cantidad de *input* comprensible para provocar su actuación espontánea. En el aspecto didáctico, se centra en las habilidades comunicativas, el significado es relevante frente a la forma, concediendo un interés especial al vocabulario (Zanón, 2007; Pavón, 2010), se prescinde de las explicaciones gramaticales en el aula, de la repetición de estructuras, de los ejercicios sistemáticos de corte estructuralista de completar huecos, etc. (Martín Sánchez, 2009: 66).

Esta propuesta fue presentada por Terrel (1977) tras una experiencia como profesora de español en California. Años más tarde, Terrel y Krashen (1983) publicaron *The natural approach*, apoyando su propuesta concreta de enseñanza sobre la teoría de la adquisición de segundas lenguas de Krashen. El enfoque natural es una propuesta ecléctica que se caracteriza por crear un ambiente propicio en el aula donde el estudiante, bajo la mínima situación de estrés, encuentre motivación para participar, gracias a un cúmulo de *input* comprensible creado y facilitado por el profesor (Richard y Rodgers, 2003).

El profesor propone resolver una preocupación seria que el aprendiz ha de satisfacer emocional e intelectualmente (la motivación es inducida). Se trata de un enfoque activo en cuanto que se resuelven cuestiones reales mediante la lengua y durante el proceso de aprendizaje-enseñanza, e inductivo.

Este enfoque se presentó como una propuesta perfecta para la adquisición de una segunda lengua para inmigrantes, aunque los resultados no siempre han sido los esperados. La idealización del ambiente de inmersión choca con la realidad con la que se encuentra un gran número de inmigrantes que no tienen la oportunidad de expresar varias palabras seguidas, ni de formar frases hasta pasados algunos años en el país de acogida, y el mismo Krashen ha defendido la instrucción formal (que no clásica) y bilingüe de esta población aprendiente, fruto de su experiencia docente. La investigación en la adquisición de segundas lenguas también ha encontrado que la instrucción formal desempeña un papel importante en el aprendizaje, aun sin negar las hipótesis de Krashen y enfocando el proceso desde y por la lengua oral (Pavón, 2010).

Realmente, el hablante nativo también recibe, durante su periodo de adquisición, formación (en el seno familiar, en la escuela, etc.) que va enriqueciendo su dominio

(fluidez, coherencia, alcance y corrección) y ampliando su horizonte lingüístico (Cummins, 2000). Además, este método recrea un contexto idílico y olvida que también un nativo sufre situaciones de estrés, o ha de responder con premura sin que conlleve consecuencias dramáticas; este estado anímico puede también avivar la imaginación y la capacidad de respuesta.

2.1.7. Enfoque comunicativo

El objetivo es preparar al aprendiz para entablar una comunicación real, ya sea oral o escrita, y para ello se emplearán materiales reales, desde textos escritos a grabaciones, de manera que se trabajen todas las destrezas, al igual que ocurre en la comunicación real, donde unas veces empleamos el canal escrito o el oral, y necesitamos comprender un texto escrito o elaborarlo.

El inicio de este enfoque se remonta a finales de los años 60 del siglo XX, cuando Candlin y Widdowson consideraron que el objetivo debía centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa y no limitarse a la lingüística, como así resultaba del método en boga, el audilingüismo. Este nuevo enfoque se nutre de la lingüística funcional de Firth y Halliday (1973), de la sociolingüística de Hymes (1972), Gumperz (1964) y Labov (1966), y de la pragmática de Austin (1962) y Searle (1969). A partir de las distintas perspectivas, y a instancias del Consejo de Europa, se desarrolló una propuesta que respondería a la realidad social, económica, política y cultural de la Europa que se estaba gestando (Sánchez, 1992; Cortés, 2000: 233; Pavón, 2010).

La primera característica sería marcar como objetivo capacitar al aprendiente para la comunicación. Esto implica una forma concreta de trabajar y organizar la clase (Pavón, 2010):

- Mayor peso de los aspectos semánticos. El concepto de “comunicativo” se basa en la distinción de dos conceptos: nocional (o semántico-gramatical) y funcional, que se entremezclan en la comunicación. Es decir, en el aula se propone una tarea para resolver (aportando el valor funcional) y el profesor proporciona los recursos gramaticales, léxicos y sintácticos con los que resolver el aspecto funcional.
- Se introduce un enfoque pragmático que justifica el objetivo comunicativo defendido. Por ejemplo, en la frase “Deme su dirección” puede tratarse de una orden dada por un policía en la Comisaría, una propuesta de alguien que te quiere enviar algo a tu casa, etc. Será el contexto y la entonación quien dará sentido completo a este texto lingüístico. Así, una misma categoría gramatical, como puede ser un imperativo, tiene distintas funciones y significados y no se puede simplificar transmitiendo que el imperativo sirve para dar órdenes.
- Relacionado directamente con el punto anterior, este enfoque antepone la adecuación del uso del lenguaje a la situación y registro contextual (*appropriacy and accuracy*) a la corrección gramatical. El error no es sólo lingüístico, ni este es

siquiera el más importante. Una de las tareas del profesor es enseñar dónde, cuándo o en qué contexto usar una u otra opción de lengua.

- Por este motivo, las cuatro destrezas (expresión y comprensión escrita y oral) son importantes y relevantes en cuanto a que todas intervienen en la comunicación en un momento o en otro. De todas maneras, el grado de importancia dado a un elemento frente a otro no es el mismo y dependerá de la relevancia que tenga en la comunicación. Es decir, en ocasiones se ha considerado, y todavía hoy se mantiene esta idea, que alcanzar una pronunciación nativa no es relevante en la efectividad comunicativa, y se le ha dedicado menor tiempo y empeño. O que el alcance léxico no ha de ser alto, pues con un número relativamente bajo de palabras se puede expresar casi todo lo que un hablante necesita. La dificultad de esto radica en valorar el grado de importancia de cada fenómeno.
- El concepto de comunicación hace que tomemos el texto como medida de trabajo frente al de oración. La coherencia es un criterio tanto para elaborar los contenidos del curso como para evaluarlos.

Esto plantea algunas cuestiones por resolver, como sería determinar las funciones y exponentes lingüísticos más frecuentes de la comunicación y convertirlos en elementos de estudio. Requiere, por otra parte, establecer una secuenciación temporal para determinar el orden en su enseñanza y el grado cuantitativo y cualitativo de cada función.

Anotamos a continuación algunas críticas o deficiencias encontradas:

- A veces hay una interpretación errónea sobre el objetivo comunicativo. Se confunde comunicativo con conversacional-familiar y el objetivo se limita a que el aprendiz tan sólo tiene que alcanzar un dominio mínimo del uso de la lengua meta, aquel en el que se desenvuelva en situaciones conversacionales básicas. Sin embargo, lo comunicativo ha de extenderse a todos los contextos, registros y niveles, como requiere una situación comunicativa real. Aunque su aprendizaje sea gradual y requiera de distintas fases o niveles.
- No hay que eliminar la gramática. También ha sido una interpretación errónea, creer que gramática y comunicación se oponen. El elemento gramatical es parte de una lengua, si bien no desde un punto de vista filológico, sí desde un enfoque funcional. Por otra parte, una enseñanza inductiva de la gramática no funciona en los niveles iniciales ni en todos los tipos de aprendices. Sería recomendable no demonizar la gramática, mejor sería plantearse distintos caminos según el tipo de aprendiz (edad, formación y etc.). En particular, cuando hablamos de niveles iniciales de competencia, el aprendiz necesita una correspondencia clara y limitada entre función y forma, introduciendo de forma más explícita los mecanismos gramaticales. También habría que tener en cuenta el contexto donde se imparte la enseñanza: no es igual que sea en el país de acogida que en un país donde la lengua vehicular y oficial no sea la lengua de estudio. En definitiva, hay que tener en cuenta distintos factores y variables.

- Abandona el estudio de la pronunciación alegando la imposibilidad de aprendizaje en edades adultas y la irrelevancia que tiene para un mensaje una buena pronunciación. Sin embargo, en ocasiones, la mala pronunciación de algunos hablantes dificulta o impide la comunicación. No son necesarias situaciones extremas; la enseñanza de la pronunciación alcanza también los valores significativos de la entonación, el lenguaje indirecto, etc., eliminando una parte importante e imprescindible de una lengua.

2.1.8. Enfoque basado en las tareas

En los años noventa del pasado siglo, empieza a tomar fuerza el enfoque por tareas de la mano de autores como Nunan (1989) o Candlin (1990). Aunque comparte objetivos con el comunicativo, y es considerado un desarrollo de aquel junto al enfoque nociofuncional (Zanón y Estaire, 1992), se aprecia una nueva concepción del lenguaje, del proceso de aprendizaje y de la forma de presentarlo al aprendiz.

La programación se organiza en unidades de trabajo. La lengua se aprende mediante la resolución de actividades y no mediante el aprendizaje de las estructuras sintácticas en situaciones ficticias o descontextualizadas (de los métodos audilinguales), o mediante nociones y funciones, propio de los programas nocio-funcionales y comunicativos.

Al igual que el enfoque natural, este método no estima necesaria la instrucción formal de los aspectos gramaticales. Se da relevancia a la elaboración de los programas. Propone sílabos procesales, es decir, centrados en los procesos de comunicación y no en el producto final. Los *syllabus* se organizan de acuerdo con los temas y las tareas que el estudiante ha de resolver siguiendo este protocolo (Pavón, 2010):

1. Se elige un tema
2. Se elige la tarea final
3. Se secuencian las tareas y actividades
4. Se presenta la tarea final

En el aula se trabaja por unidades que proponen una serie de tareas de comprensión, manipulación de información (por distintos canales de comunicación para recopilar datos, anotar, resumir, etc.), producción e interacción en L2 (reelaborar los datos reunidos). La atención se centra en el significado en detrimento de la atención a la forma (Nunan, 1989), con una mayor incidencia en los procesos comunicativos que toman relevancia frente a los procesos de aprendizaje de la lengua. La finalidad de esta enseñanza consiste en formar usuarios de una nueva cultura y lengua. Lo que lo convierte en un aliado al Aprendizaje Integral de Contenidos y Lengua (Zanón, 1999).

También a este enfoque se le ha criticado la excesiva atención al significado y el abandono del estudio formal de la lengua. Estas lagunas, o malas interpretaciones metodológicas,

han ido corrigiéndose teniendo en cuenta una mayor atención a la forma a medida que se avanza en el dominio, sin olvidar la base fundacional donde prima el significado, la comunicación y el autoaprendizaje del hablante (Lorenzo, 2004).

2.1.9. Recapitulación

El aspecto positivo de trabajar con un método - manual es que estos nos ayudan a plantearnos la forma de actuar ante el hecho educativo y a planificar un curso o tomar decisiones e, incluso, a establecer el tipo de relación con los estudiantes. Pero, como en otros órdenes de la vida, un método puede convertirse en un problema cuando su aplicación se toma como un fin en sí mismo y se impone sobre la situación concreta, olvidando que es un instrumento para alcanzar nuestro objetivo: el aprendizaje del alumno. Una fórmula para no perder el rumbo sería confiar más en el sentido común. Tal vez por la influencia del momento histórico, por la propia filosofía de un enfoque (que exige al profesor a tomar decisiones y crear su programación de aula), en los últimos años se aboga por el eclecticismo sobre una fuerte base comunicativa, buscando un equilibrio entre las distintas destrezas, al considerar a todas ellas parte de la comunicación.

A lo largo de la historia de la enseñanza, cada época se ha caracterizado por una tendencia metodológica particular. Curiosamente, cada método se ha inclinado por una destreza en detrimento de otra (la lectura frente a la oralidad) o ha puesto de relieve un elemento mediante la eliminación de otro. En cualquier caso, un método está, y ha estado, ligado a la concepción que se tiene de la lengua y a lo que se ha considerado necesario aprender para satisfacer las necesidades comunicativas. En realidad, a pesar de esta aparente lucha generacional, cualquier método existente se ha alimentado de los anteriores y, posteriormente, ha servido de fuente a futuras propuestas (Sánchez, 1992; Iruela, 2007).

La oralidad (comprensión, expresión e interacción) no es la única destreza que hay que enseñar, pero sí requiere más atención de la que ha recibido hasta el momento. Como señalan los enfoques comunicativos (MECR, 2002), cuando buscamos formar un usuario competente en la comunicación, hay que trabajar las destrezas en su totalidad pues todas son necesarias en los distintos actos de comunicación. De cualquier forma, consideramos que una base firme en las destrezas orales dota de una sólida autonomía para el aprendizaje de un aprendiz y es una plataforma donde seguir consolidando las restantes habilidades y mejorar el nivel de dominio. En esto compartiríamos con los enfoques naturales la idea de que, al igual que en la adquisición de la lengua materna, el hombre aprende por oído y hablando, la abstracción de la escritura se introduce más tarde. Es cierto que este proceso varía en un aprendiz adulto, más aún alfabetizado, ya que este apoya la comprensión en el texto escrito. Esta constatación debería servir para reducir el plazo de tiempo entre una fase inicial oral a otra con apoyo visual, sin caer en posturas extremistas. Ejercitar el oído como mecanismo de aprendizaje obliga al aprendiz a implicarse más y a esforzarse de manera productiva, facilitando al mismo tiempo el momento de actuar hablando.

No nos atreveríamos a afirmar que todos los métodos tienen ideas y propuestas aprovechables: no creemos conocer todo lo publicado al respecto, ni hemos tenido la posibilidad material de poner en práctica los métodos aquí señalados. Sin embargo, no es nuestra intención demonizar ninguno de los métodos que han llegado a las aulas, pues son muchos los factores que llevan al fracaso y al éxito (Cortés, 2000; Martín, 2004; Moreno, 2004). Lo importante, como profesor, es saber discernir entre lo que funciona y no en el aula, y poder subsanar lo que falla. Descubrir lo positivo de cada propuesta que tenemos a nuestro alcance sería una buena fórmula.

El mejor método será aquel que el profesor elabore tras un meditado proceso, fruto de la experiencia y formación. Sería imprescindible que un profesor esté familiarizado con las teorías y propuestas sobre este tema en particular. Este conocimiento le permitirá organizar un currículo completo y concreto para cada ocasión, con objetivos viables.

Por lo tanto, consideramos que a la hora de organizar un currículo sería aconsejable, si no imprescindible, tener en cuenta los siguientes puntos:

- Estar familiarizado con las teorías y enfoques.
- Tener la experiencia o conocimientos para adaptar el currículo al contexto y al grupo en particular. Saber elaborar un programa, *syllabus* o currículo.
- Saber seleccionar lo más adecuado o apropiado a la realidad del grupo del que se es responsable.
- Un método rápido y fácil no garantiza el éxito. La comunicación no se limita a contextos orales y situaciones de “primeros auxilios”, sino que ha de aspirar a formar usuarios competentes en todos los contextos y niveles de competencia.
- Considerar que lo importante son los objetivos y los contenidos, y que el enfoque es en realidad una actitud frente a la educación, con el que el profesor canaliza los contenidos, el tiempo y los medios reales, materiales y humanos, con los que cuenta. En definitiva, tener claro que el objetivo es enseñar y el interés está en el alumno, no en el método. Este no ha de anteponerse a los intereses del aprendiz, es decir, el profesor no debe renunciar a estrategias porque no se ajustan al método elegido, sino que debe enriquecer *su* método con el conocimiento que la experiencia propia y la histórica ofrecen.

El eclecticismo nos permite seleccionar lo mejor de las distintas propuestas e, incluso, tener en cuenta los errores de sistemas distintos. Por ejemplo, la educación presencial puede, y es recomendable, tomar nota de algunos elementos definitorios de la educación a distancia en cuanto al tipo de planificación, la relación con el estudiante y muchas de sus técnicas de trabajo. De la misma forma que la educación a distancia (*on line*, *e-learning*) ha hecho con la educación presencial y tradicional. En el epígrafe siguiente nos detendremos en la educación a distancia.

2.1.10. La educación a distancia y en línea

Este epígrafe no trata sobre un método propiamente dicho sino sobre un sistema educativo que, por su idiosincrasia, ha generado una metodología y formas de actuación que le confieren cierta entidad. La educación a distancia en general, aunque aquí nos centraremos en la de idiomas, ha experimentado cambios a medida que han ido apareciendo nuevos recursos, desde sus inicios en el siglo XIX mediante correspondencia escrita, posteriormente la radio, el teléfono, la vídeo-conferencia e Internet. En cualquier caso, este tipo de educación trata de encontrar estrategias para aprender y enseñar una lengua extranjera a distancia. En los últimos años, estas estrategias se añadan al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Jordano, 2008: 216).

Este tipo de enseñanza tiene dos dificultades añadidas a las habituales en la educación presencial: la distancia en el espacio entre profesor y alumnos, y los tiempos entre la emisión y la recepción, que aportan algunos rasgos especiales. Las posibilidades de éxito disminuyen debido a factores como el elevado número de alumnos, la diferencia de horarios o, en los últimos años, el acceso a las TIC (Jordano, 2008: 181).

El contacto entre alumnos y profesor puede ser nulo a lo largo de todo el proceso y, a pesar de que, en algunos casos, puede haber algunas horas de clases presenciales, la distancia física entre los actuantes hace este sistema poco apto para el aprendizaje de un idioma. Esto se ha ido solventando con los medios de comunicación aunque no siempre ha sido suficiente. Otro elemento esencial para lograr el éxito está en el propio perfil del estudiante y la organización del propio curso.

El estudiante debe reunir algunas características que se ajustan mejor a un perfil adulto. Entre ellas, por ejemplo, ser capaces de (Rowntree, 1992 por Jordano, 2008: 188):

- responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- aprender solos o en grupos.
- aprender del profesor y de otros compañeros (en foros, etc.)
- ser capaces de marcar su propio ritmo de estudio dentro de las fechas y plazos del curso.
- ser competentes en el uso de material multimedia.
- mostrarse participativos y seguir un aprendizaje activo frente al pasivo.
- autoevaluarse.

Otra exigencia está en la propia organización. Este tipo de enseñanza tiene una clara planificación dentro de unos plazos temporales y fechas para presentar trabajos, participar en los foros, hacer los exámenes y demás. Suele ser un sistema al que se acoge gente interesada en seguir formándose que, como en el caso de la UNED, se anima a iniciar o seguir los estudios una vez tiene familia formada o tiene estabilidad laboralmente. Son los que se denominan *alumnos a tiempo parcial*, que contrariamente a lo que se piensa, no tiene tanta libertad horaria. Podemos hablar de flexibilidad, ya que no es necesario coincidir en el tiempo ni en el espacio con el resto de los compañeros, ni siquiera con el

profesor, pero han de mantener una disciplina y constancia para cumplir los plazos y terminar los cursos.

La enseñanza a distancia ha cambiado gracias a las TIC, ya que si bien el profesorado y alumnado siguen separados en el espacio, no han de estarlo en el tiempo. La enseñanza a distancia se ha relacionado con el autoaprendizaje, pero no es exactamente así, ya que los medios de comunicación devuelven al profesor su papel de guía (Holmberg, 1995; Keegan, 1996). Por lo tanto, también en este formato de enseñanza el profesor tiene un papel fundamental.

Durante la etapa de la enseñanza por correspondencia, estos métodos no resultaban compatibles con la enseñanza de idiomas; a pesar de ello, se animaron a utilizar este canal con una metodología basada en métodos tradicionales como el de la traducción (Jordano, 2008: 217).

Con la introducción de reproductores de cintas magnetofónicas se inició otro periodo que revolucionó la enseñanza de idiomas a distancia. Estos medios permitían una práctica de las destrezas orales, aunque limitada a repetir frases sueltas grabadas por un locutor que te invitaba a repetir una y otra vez para consolidar la correcta pronunciación. Sin embargo, por la naturaleza, en parte artificiosa de las grabaciones, y por las técnicas empleadas no se superaron las propuestas del método audiolingual, reducido a la recepción oral o *input*. Pero esta etapa supuso un avance no sólo material, sino también en el nuevo enfoque pedagógico: la introducción del aprendizaje basado en proyectos y en la acción. Para concluir una actividad se proponían tareas y proyectos de carácter voluntario con la pretensión de fomentar el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje (Jordano, 2008; Varela y Bárcena, 2004). Esta práctica fue configurando las técnicas de estudio y trabajo de la educación de idiomas a distancia.

Otro de los cambios decisivos para la educación a distancia en general ha sido la introducción de la enseñanza virtual, como resultado de la incorporación de las TIC y la conexión de Internet de banda ancha. A partir de esta nueva fase, se proponen al aprendizaje tareas colaborativas aprovechando los recursos que ofrecen las plataformas de Internet: los alumnos pueden compartir aula, y los encuentros virtuales sincrónicos son cada vez más numerosos. La enseñanza en esta era de Internet ha ido desplazándose de alumno-tutor a alumnos-tutor.

En España, la Universidad Nacional a Distancia (UNED) empezó a funcionar en la década de los 70 del siglo pasado. Ha conocido todos los medios de comunicación de este tipo de educación: la correspondencia por correo, combinada con el uso esporádico del teléfono, apoyo de clases magistrales por radio y, años más tarde, por televisión, material específicamente preparado para las asignaturas, guías de estudio en papel y a precios asequibles. La llegada del ordenador no supuso un cambio sustancial, aunque abarató costes, ya que se reemplazó el papel por el soporte digital, pero no era más que un cambio de soporte, ya que se trabajaba si conexión a las redes (Jordano, 2008: 200).

La verdadera revolución llegó gracias a la combinación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través de la conexión a Internet. Del Aprendizaje Abierto (*Open Learning*) o *Aprendizaje distribuido o asistido por ordenador*, hasta convertirse en la *educación virtual* o *elearning*.

En opinión de García Arieto (2007), Jordano (2008: 204) y otros, la enseñanza a distancia vivió un cambio significativo con la introducción de Internet y no simplemente con la aparición de los ordenadores. En el caso concreto de la Universidad Española a Distancia (UNED), el ordenador fue un soporte más con el que trabajar, pero no redujo los espacios temporales ni transformó las relaciones entre el profesorado y el alumnado. La enseñanza virtual traería cambios significativos gracias a las herramientas que las plataformas de código abierto permiten (Jornado, 2008: 206):

- Herramientas asincrónicas, como el correo electrónico, foros, weblog y otros.
- Herramientas sincrónicas: chat, pizarra, mensajería instantánea
- Herramientas de gestión, como las *estadísticas de acceso* (que gestiona el profesorado y la administración de la plataforma; de consulta limitada para los estudiantes) y el *administrador de ficheros*, con alojamiento de archivos estáticos y dinámicos del curso para consulta y práctica del alumno, que son actualizados y editados con relativa facilidad por el profesorado.

Para un buen número de autores (Jennings, 1995; Jordano, 2008, 2016), la incursión de la enseñanza virtual ha supuesto pasar de la soledad a la comunicación continua con compañeros y profesores (Jordano, 2008: 209), y la posibilidad de formarse cuando la distancia espacial no lo habría permitido. Pero lo que realmente funciona en un curso a distancia es que el docente sepa manejarse en este contexto y posea conocimientos suficientes sobre su materia de estudio (García Arieto, 2007; Jordano, 2008: 209; Cruz Piñol, 1999). Las TIC por sí solas no aportan valor añadido (Jordano, 2008: 209), sino que necesitan contenidos y enfoques eficaces para ser transmitidos a través de un canal de comunicación virtual. Posiblemente la causa de que muchas de las propuestas que encontramos por Internet no sean válidas se encuentre en la falta de alguno de estos elementos.

El alumno *virtual* ha de poseer constancia, ha de conocer estrategias de aprendizaje (White, 2005: 63) para aprender sin la presencia física del profesor, auxiliado por los recursos que el profesorado y la plataforma le aportan. Tanta información puede abrumar al propio alumno si este no posee la madurez e independencia para seleccionar el material adecuado en cada momento (Jordano, 2008: 2014). Este es el tipo de alumno que se adapta a la enseñanza a distancia y en línea, pero también en la educación presencial de idiomas habría que aspirar a tenerlo y, cuando no se tenga, formarlo. Hay varios rasgos propios de aquella enseñanza que deberían trasladarse a la educación presencial, como madurez, voluntad y capacidad (Hurd, 2005: 5).

Internet ha multiplicado las posibilidades y la efectividad la enseñanza a distancia gracias a poder trabajar en línea u *on line*, acercando al profesor y al alumnado virtualmente. Pero

las posibilidades que ofrece Internet para el aprendizaje no han de desaprovecharse en otros sistemas de educación. En las clases tradicionales presenciales se emplea que no sólo es utilizado para este tipo de educación sino que sirve de apoyo a las clases tradicionales presenciales. Tanto en un formato como en otro se le brinda al estudiante *vivir un país extranjero* en L2 sin salir al exterior (Jordano, 2008: 219).

A pesar del avance, todavía quedan algunos asuntos por resolver como son las relaciones con un alumnado que sigue estando disperso a la hora de organizar proyectos interuniversitarios (García Aretio, 2007). En esta última etapa de la educación a distancia, *Flexible learning model*, se incorpora por primera vez la sincronía de la enseñanza. Se integra el protocolo de voz sobre IP (VoIP), con o sin webcam. Es cuando realmente se puede practicar la lengua oral, aunque su buen funcionamiento está limitado por la calidad de la red y el ancho de banda en cada momento. El alumno ya no ha de estar en un lugar determinado, en un Centro Asociado en el caso de la UNED, para asistir a videoconferencias o practicar el idioma con su tutor o compañeros locales. A partir de ese momento, el alumno puede hacerlo desde su casa. Este nuevo sistema requiere formación específica en las redes. De esta forma se puede entrar en contacto con hablantes nativos (será el profesor el elemento facilitador) mediante el chat para mejorar la fluidez en la expresión escrita y oral, en aspectos pragmáticos, creativos y culturales, además de en la pronunciación (Jordano, 2008: 221). Esto último mediante un programa de reconocimiento de voz que, desde una base de datos, hace un reconocimiento automático. Trabaja la pronunciación y la gramática, siempre que tenga los datos grabados en su base de datos o en un corpus (Llisterri, 2006: 19). Aún sigue desarrollándose para no reducirse a las frases descontextualizadas, propias de la metodología audiolingual, como vemos en ejemplos de la plataforma de Doulinguo. En esta plataforma se trabajan fórmulas aceptables y recomendadas para la iniciación en la pronunciación de una L2, pero en niveles de dominio que han de estar superados una vez se accede a la universidad, además de otras deficiencias metodológicas y de contenidos (Jordano, 2008: 222).

Taylor (2001) habla de la *quinta generación*, basada totalmente en Internet. Ya contamos con una gran cantidad de material audiovisual interesante en red. Estas plataformas ofrecen materiales puestos al día y personalizados, que emplean los avances tecnológicos para trabajar las distintas destrezas. Lo más novedoso de esta nueva tecnología es el hecho de ser un medio óptimo para la instrucción de las destrezas orales. Los soportes digitales (ordenadores, móviles, tablets, etc.) están convirtiéndose en aliados para la práctica de las actividades orales mediante aplicaciones de fácil manejo, como la llamada VISP (Videos for speaking), enmarcada dentro del método basado en tareas, mediante tareas comunicativas auténticas que se están desarrollando ahora en la educación a distancia (Ibáñez *et al*, 2016).

La implantación de las nuevas tecnologías y de las TIC no ha supuesto sólo un cambio de soporte, sino que ha permitido introducir nuevos contenidos, como es todo lo que tiene que ver con las competencias comunicativas orales y de metodología (Bárcena *et al*, 2016). Sin embargo, el cambio de soporte ha implicado cambios de materiales, pasar del papel a material virtual, y la necesidad de establecer distintas relaciones profesor-alumno.

Este proceso no ha sido fácil si tenemos en cuenta el contexto en el que se inició, con un alumnado no preparado digitalmente (Jordano, 2009). La UNED ha dedicado tiempo a la formación del alumnado y del profesorado. También ha contado con otro aliado: el paso natural del tiempo: el alumnado no es algo estático, por el contrario, han ido entrando las nuevas generaciones digitales cada curso académico y hoy la UNED ofrece en su plataforma prácticas de actividades orales que, tras algunos años en funcionamiento, garantizan su efectividad y mejora en la competencia del aprendiz dentro de un ámbito multimodal (Jordano, 2011).

2. 2. La política lingüística del Instituto Cervantes y sus repercusiones en la enseñanza de ELE

2. 2. 1. Política lingüística del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes busca “promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior”, atendiendo fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural común de los pueblos y países hispanohablantes (IC, 1991).

A partir de 2004, el Ministerio de Educación y Ciencia empezó a recopilar los datos sobre la enseñanza del español en los sistemas educativos de los países en los que tenía presencia institucional, fundamentalmente a través de las Delegaciones culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores. En el primer informe, *El mundo estudia español* (2005) expuso la situación del español en los currículos de los centros educativos, el número de horas dedicadas a la enseñanza y el perfil del profesorado de los 24 países donde el español se encontraba presente.

En la actualidad, el Ministerio tiene oficinas en 33 países de habla no hispana, países donde colabora con las instituciones educativas de forma que la presencia de la lengua no se reduzca a labores puntuales desde los centros del Instituto Cervantes, sino que este participe en la elaboración de los currículos de la asignatura y en la formación del profesorado de español de los diferentes países¹³.

En los anuarios del Instituto Cervantes, publicados desde 1998 bajo el título de *El español en el mundo*, se recogen informes parciales acerca del estado del español desde distintos puntos de vista:

- Por número de hablantes (nativos, de herencia, extranjeros, etc.).
- Los países donde está presente y en qué situación, como lengua materna, segunda, de herencia, extranjera, etc.

¹³ <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2014.html>

- Por el uso que se hace según los ámbitos sociales, familiares o profesionales.
- Por las previsiones de crecimiento.
- Como lengua de estudio: el estado en que se encuentra la enseñanza del español como lengua extranjera, en cifras y en ámbitos (escolares, académicos, profesionales, etc.).

La elaboración de su política lingüística a escala mundial se realiza teniendo en cuenta los datos periódicos de estos informes, que permiten conocer la evolución del español en su contexto. Esta es una de las labores a las que se dedica el Instituto Cervantes (IC) desde hace un par de décadas (1991).

No se puede precisar el número de lenguas que se hablan en el mundo al carecer de censos fiables e incompletos. Sin embargo, se hace uso de estos censos y de otros más fiables, pero no todos ellos oficiales y desde el año 2000 hasta 2014, y se calcula que habrá entre 6.000 y 6.500 lenguas (Moreno y Otero, 2007). Dentro de esta inmensidad, el español ocupa un lugar relevante, tanto en número de hablantes como en los ámbitos en los que se emplea: familiar, social, profesional, investigación y otros (Moreno, 2013). La expansión del español no se debe únicamente a hablantes nativos, nacidos en países donde la lengua oficial o vehicular es la española (como sería el caso de España y gran parte de países del sur y centro de América) sino también en otros países donde la mayoría de los usuarios de español son hablantes con competencia limitada o para los que el español es segunda lengua o lengua extranjera. El objetivo de esta institución se centra en este tipo de hablantes no nativos, herederos de nuestro idioma (por ser hablantes de 2ª o 3ª generación), o de nuevos hablantes que se encuentran inmersos en un aprendizaje como segunda lengua o lengua extranjera, por lo que el ámbito de interés no se reduce al familiar o social, sino que alcanza el profesional, académico-escolar y el de la investigación (Instituto Cervantes, 1991).

El Instituto Cervantes es una institución pública española fundada en 1991, según Ley 7 / 1991, de 21 de marzo, surgida con el fin de promocionar la enseñanza, estudio y el uso del español por el mundo, además de difundir la cultura hispana. La conciencia de que nuestra lengua es de propiedad tanto ibérica como americana, y de otros lugares donde su uso ha conformado una cultura, ha llevado al Instituto Cervantes (IC, en adelante) a entablar progresivamente contactos fuera de nuestras fronteras. Según los últimos datos (IC, 2015), el IC está presente en los 5 continentes, en 43 países, con un total de 90 centros coordinados por las dos sedes ubicadas en España (sede central de Madrid y la sede de Alcalá de Henares).

Los objetivos y funciones de este organismo se recogen en su normativa, que exponemos sucintamente (IC, 1991):

- Difundir el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante.

- Promover universalmente la enseñanza, estudio e investigación y uso del español. Organizar cursos de español y lenguas cooficiales en los centros repartidos por distintos países.
- Organizar las pruebas de verificación del conocimiento del español y expedir en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte los diplomas oficiales de español lengua extranjera (DELE y otros).
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas, fomentar y facilitar la investigación en estos campos que le competen.

Las actuaciones del IC han sido progresivas. En 2012, el entonces director, Víctor García de la Concha, propuso compartir el liderazgo de la difusión y estudio del español con todos los países hispanohablantes. Un año más tarde, México y España cedieron recíprocamente distintos centros culturales en terceros países y en los propios. En opinión de García de la Concha, ha sido la forma de que el IC se introduzca en EEUU (aprovechando los centros y relaciones con las que ya contaba México) y en el ámbito universitario. El 18 de noviembre de 2013 se inauguró el nuevo centro del IC en la Universidad de Harvard, dedicado especialmente al análisis del español. Esta nueva dirección tomada por el IC no sólo ha supuesto implicar a todos los latinoamericanos y asumir las variedades del español, sino además, hacer llegar el uso e influencia de nuestro idioma a otros ámbitos: el científico - académico y el especializado (De la Concha, 2015). La creación de un Sistema Internacional de Certificación del español como Lengua Española (SICELE¹⁴) está destinada a la enseñanza superior, a la expansión de la lengua española en ámbitos científicos y especializados.

En estos últimos años, el IC ha empeñado todos sus esfuerzos en dar la mano a la América hispanohablante, a Brasil y a EEUU, que acoge a una numerosa y creciente comunidad hispana¹⁵, y además porque a este último país se le considera centro generador de la ciencia. Resultado de estos años han sido no sólo las sedes en EEUU, sino también el nuevo Certificado Electrónico de Español. El pasado marzo de 2016 se presentó en Puerto Rico¹⁶ el Servicio Internacional de Evaluación de la lengua Española (SIELE)¹⁷, proyecto conjunto del Instituto Cervantes, las universidades nacionales de México (UNAM), la de Salamanca (España) y Argentina que certifica el nivel de dominio de español mediante cuatro pruebas por medios electrónicos y expide un certificado emitido por distintos países hispanohablantes. Esto supone un paso en firme por aunar y equiparar todas las variedades del español y aumentar la presencia de nuestro idioma en más partes del mundo, mayor número de ámbitos, en Internet y en las redes sociales.

¹⁴ <https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/sobre-el-sicele/objetivos-del-sicele>

¹⁵ Según el censo de población de 2010 de EEUU, la comunidad hispana supera los 50 millones y, de estos, 37 millones tienen un dominio nativo, 15 una competencia limitada con diferente grado de conocimiento y de uso de la lengua.

¹⁶ http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/siele-presentacion-VIICILE.htm

¹⁷ www.siele.org

Los nuevos objetivos del Instituto Cervantes buscan consolidar la entrada en América e iniciar un camino hacia China, según declaró el anterior director de este organismo, Víctor García de la Concha¹⁸.

2.2.2. Repercusiones de la labor del Instituto Cervantes sobre la enseñanza del español

Lo más significativo del IC es la repercusión que su presencia ha tenido en la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. Porque, si bien las actuaciones del Instituto Cervantes en materia docente y cultural se realizan fuera de nuestro país, su filosofía se hace notar en los países de lengua española y en España.

Podríamos decir que el IC hace las veces de academia para el profesorado de ELE. Ha redactado su propio Plan Curricular, originariamente para uso del mismo instituto, lo ha convertido con el tiempo en texto de referencia en el mundo de la enseñanza de ELE. Es uno de los centros formadores del profesorado con mayor prestigio en estos momentos y ha sido el canal por el que se han dado a conocer las directrices del Consejo de Europa referentes a las lenguas.

El Instituto Cervantes ha sido el encargado de traducir el *Marco de Referencia* (en su versión original: *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*) y de transmitirlo. El *Marco* ha sido una de las fuentes sobre la que se ha elaborado el *Plan Curricular del IC*. Además, los niveles de referencia del *Marco* han servido para establecer el sistema de evaluación de los diplomas (DELE, SIELE) de acreditación. La efectividad de su actuación se ha visto reflejada en los cambios que han realizado las propuestas editoriales, presionadas por responder a las demandas del profesorado que ha ido formándose y actualizando su formación acorde a las directrices del *Marco*. El IC ha sido consciente de que la clave para que el texto del *Marco* fuese aceptado y asumido estaba en la formación del profesorado, responsable del trabajo en el aula y, en definitiva, impulsor del cambio (Moreno, 2011; Martín Peris, 2011).

2.3. La importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Es importante tener en cuenta los criterios de evaluación para el buen desarrollo de un curso, pues determinan los objetivos de este e influyen en la metodología y las estrategias del aula (CE, 2001; Pavón, 2006; Martínez *et al.*, 2011; Ezeiza, 2012).

¹⁸ http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/visita-mariano-rajoy-institutocervantes.htm

La política europea, a través del Consejo de Europa (CE), ha sido consciente desde el primer momento de la importancia que tiene este aspecto de la enseñanza, como constatamos en las primeras páginas del *Marco*: “La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa” (CE, 2002: 1). La evaluación se ha convertido en la clave y motor para poner en marcha el proyecto de movilidad e intercambio de estudiantes y profesorado, con el consiguiente enriquecimiento de la ciencia y el conocimiento entre los países de la Unión Europea. Para alcanzar los objetivos europeos, en la hoja de ruta se habían marcado como medidas imprescindibles establecer y aceptar los mismos criterios de evaluación sobre los que expedir las titulaciones, compatibles en los distintos países de la Unión. A partir de este logro, el resto de los objetivos (desde los pedagógicos hasta parte de los políticos) se irían resolviendo seguidamente, casi por *efecto dominó*.

La evaluación, como decimos, sirve para marcar objetivos, establecer un procedimiento concreto, desarrollar unas u otras estrategias que nos faciliten el camino para lograr aquellos objetivos iniciales. El *Marco* se articula relacionando evaluación y programación gracias a los niveles de referencia. Estos se presentan escalonadamente y en progresión, avanzando a medida que el aprendiz cubre los descriptores; tales descriptores expresan aquellos contenidos y habilidades en los que ha de mostrarse competente el usuario, en distintos contextos, situaciones y registros y cada nivel se define por poseer el dominio que recogen los descriptores. El nivel de dominio del aprendiz se asigna al cruzar los resultados obtenidos en distintas destrezas (CE, 2002: 16). Pero la evaluación no solo valora los resultados de unas pruebas realizadas a un estudiante. La evaluación servirá para evaluar todo lo relacionado con el proceso educativo: el papel del profesor, del alumno, la efectividad del método, de los materiales y las estrategias empleadas, medirá el pulso al ritmo de un curso en particular, señalando los aciertos y las deficiencias o carencias que puedan existir, y será una forma de concienciar e implicar al aprendiz y al enseñante sobre su propio proceso de aprendizaje.

La importancia de la evaluación sobre las formas de enseñar, los contenidos y objetivos elegidos, se confirma en hechos concretos. Un momento importante del sistema educativo de España es el de las Pruebas de acceso a la Universidad, cuando los estudiantes ponen en juego su futuro académico. Durante el bachillerato, el proyecto curricular de centro se articula según los parámetros evaluables de esta prueba, convirtiendo los dos cursos académicos en una preparación para la PAU o más recientemente, desde el curso 2016-2017, Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). En el Real Decreto 1892/2008 del 14 de noviembre (apartado 3 del artículo 9), se anunciaban cambios en las PAU, que entrarían en vigor durante el curso 2009/2010, aunque no fue así. Estos cambios se referían al examen de lengua extranjera, se señalaban los objetivos evaluables en la comprensión oral y lectora, además de la expresión oral y escrita. Para un buen número de autores (Pavón, 2006; Martínez et al., 2011), estas novedades habrían supuesto un cambio en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, ya que los docentes se

habrían visto obligados a plantearse una nueva metodología con la que responder a estos nuevos objetivos evaluables, la comprensión y expresión oral, las destrezas orales en definitiva. Sería una buena ocasión para aplicar un enfoque por tareas, acorde a las recomendaciones del *Marco*, en lugar de *aparcar* la práctica oral y los objetivos comunicativos como se viene haciendo, justificando este proceder por la falta de tiempo para cumplir currículum.

Sin embargo, hasta el día de hoy no se han realizado exámenes orales en la PAU, es más, desaparecerá antes este tipo de pruebas de acceso a la universidad. Las novedades arriba señaladas requieren cambios importantes y costosos, económicamente hablando. Se necesitaría más personal especializado, tiempo y medios técnicos para realizar las pruebas. El grupo de investigación CAMILLE (Universidad Politécnica de Valencia) trabajó en el desarrollo de una plataforma de evaluación de segundas lenguas asistida por ordenador, logrando resultados en algunas de sus investigaciones (Proyecto del grupo de investigación GILFE¹⁹ entre 2006 y 2008). Esta podría haber sido una herramienta útil para la evaluación de destrezas orales. Al mismo tiempo, la plataforma de exámenes PAU-ER, dentro del proyecto PAULEX, estudiaba el tipo de ejercicios y los puntos a examinar que hicieran fiable las pruebas, y destacaron la confianza en la evaluación de entrevistas semi-asistidas (Martínez y *al.*, 2011). Durante estos años en que las reformas educativas anunciaban cambios en las pruebas PAU, se abrió un nutrido debate acerca de las novedades pedagógicas que habría que llevar a cabo, que supondrían modificaciones drásticas en el aula: para empezar, enseñanza de las destrezas orales como procedimiento y objetivo, nuevas ideas para actuar en el aula (formación del profesorado, uso de emuladores con programas informáticos, enfoques por tareas, etc.). Finalmente, nunca se aplicó el Real Decreto 1892/2008 del 14 de noviembre (apartado 3 del artículo 9) y, por lo tanto, tampoco se modificó la metodología en el aula, manteniendo un exceso de formación en las destrezas no productivas frente a las productivas y creativas, con lo que sigue sin haber una formación equilibrada para lograr un dominio en competencia comunicativa (Díez Bedmar, 2001).

En el otro lado de la balanza, contamos con ejemplos de sistemas educativos que tienen una gran consideración por sus métodos y sus resultados. En Noruega, desde el año 2006, entró en vigor la reforma K06 que se ha ido aplicando a lo largo de los 10 años que tienen de educación obligatoria, más 2 de formación profesional y 3 de bachillerato. En esta reforma, el estudio de las lenguas extranjeras tiene un lugar privilegiado y su evaluación se realiza sobre todas las destrezas, especialmente las destrezas orales. Parte de las pruebas de seguimiento se llevan a cabo por organismos externos al centro educativo, lo que obliga aún más a cumplir los objetivos curriculares; en algunas ocasiones, estas pruebas se hacen sólo sobre las orales (Skjaer, 2006).

Para la etapa obligatoria, el sistema noruego no contempla exámenes finales de todas las asignaturas de un curso. Estas pruebas se limitan a algunas que las autoridades educativas locales establecen por un “sorteo” anual. Terminado el ciclo obligatorio, en el Bachiller

¹⁹ Ver más en <http://www.upv.es/ingles/>

es obligatoria una lengua extranjera, no así en la Formación Profesional, donde sólo es el inglés (ya que dentro del sistema noruego no tiene consideración de lengua extranjera sino de segunda lengua). En el bachiller tienen opción a continuar la misma lengua extranjera (nivel 2/3), empezar otra (nivel 1 / 2) o, si no habían cursado ninguna lengua en Secundaria, empezar de cero y alcanzar el nivel 2. La estructura del plan es sobre tres niveles y de carácter abierto, basado en metas finales, es decir, con objetivos de competencia final para cada nivel (el objetivo es que el alumno sepa resolver problemas y desenvolverse en situaciones). Tales objetivos se organizan en 3 áreas: aprendizaje (lingüístico), comunicación y lengua, cultura y sociedad. Uno de los objetivos del área de comunicación y lengua es “utilizar la tecnología comunicativa para colaboraciones y encuentros con la lengua materna” y es uno de los más importantes por su enfoque en las destrezas orales. Aunque no hay referencias formales al MCER, sí está presente en muchos aspectos, especialmente en la concepción, y también en el enfoque comunicativo y orientado a la acción, o en las 5 destrezas, puesto que la antigua destreza de *expresión oral* está dividida en dos: la producción oral (llamada *presentación* en el objetivo de competencia) y la interacción oral espontánea (llamada *conversación espontánea*). Esta nueva división aumenta el énfasis en las destrezas orales, con repercusiones evidentes en la enseñanza, sus actividades y evaluación. La evaluación es reflejo del método y / o viceversa, y teniendo en cuenta la importancia dada al examen final oral, imaginaremos el tipo de método y técnicas desarrolladas en el curso. La de comprensión auditiva, contestando de forma oral o por escrito (un resumen, contestar preguntas, conversar con el examinador, seleccionar falso / verdadero) en la lengua materna, pues se argumenta que hacerlo en la lengua meta influye en su competencia productiva y no sabremos hasta qué punto ha comprendido. Y tiene que ser capaz de presentar un tema del currículo del curso (que habrá preparado con antelación, entre 48 y 24 horas antes), conversar con los examinadores sobre el tema (conversación parcialmente espontánea; habrá una simulación para crear una conversación espontánea corta). Las pautas del examen y la nota que reciba el examinando son funciones de un examinador externo (Skjaer, 2006). El funcionamiento de este sistema se sustenta en los objetivos marcados de la evaluación (continua y final), que determina el funcionamiento y el peso de los contenidos.

El sistema educativo finlandés es otro de los que ha encabezado los resultados PISA (Niemi y Jukkvi-Sihvonen, 2009). No hay un sistema de inspección para supervisar los planes de estudios en los centros educativos; en su lugar, hay un sistema evaluador sobre el seguimiento de los objetivos curriculares a través de unas pruebas nacionales. De esta forma, de nuevo, los contenidos y criterios de la evaluación presionan sobre los procesos educativos y, al igual que en Noruega, las destrezas comunicativas con especial fuerza en las orales, son evaluables, luego, son materia escolar (Niemi y Jukkvi-Sihvonen, 2009: 173).

2.3.1. Evaluación y pruebas o exámenes

Según el propio *Marco*, el proceso de aprendizaje es continuo e individual, e incluso ni usuarios de una misma lengua, sean nativos o alumnos extranjeros, comparten las mismas competencias ni habilidades. Además, por otra parte, el valor y la fiabilidad de los niveles de dominio son hasta cierto punto arbitrarios y subjetivos aunque resulta útil para elaborar diseños curriculares, exámenes y otros aspectos del ámbito educativo (CE, 2002: 17). Pero el hecho de aceptar esta imprecisión no ha de hacernos pensar en la inutilidad de la evaluación. Por el contrario, se hace necesario evaluar el progreso, ya que será la forma de corregir los errores del método que se está aplicando, ajustar el plan curricular y detectar las carencias en el estudiante.

El diccionario de términos clave de ELE (IC, 1997) define examen o prueba como “un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre determinadas características de un candidato, tales como la amplitud de sus conocimientos, su grado de control lingüístico y su actuación de una forma tal que dichas características puedan medirse”²⁰. Por lo tanto, la suma y el cruce de datos recogidos de distintas pruebas permitirían una evaluación completa. Normalmente, se identifican y confunden los términos evaluación y examen (o prueba), aunque se trata de dos conceptos distintos si bien relacionados. Siguiendo la definición dada por Weiss (1972), la evaluación es una recogida sistemática de información con el fin de tomar decisiones, que implica un proceso continuado a lo largo del periodo de aprendizaje, donde se utilizan tanto métodos *cuantitativos* (exámenes o pruebas), cuyo fin es dar cuenta de los resultados obtenidos por los candidatos, como *cualitativos* (observaciones, valoraciones). Definición más concreta y útil que la dada por Suchman (1972), quien considera la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor. La evaluación es un concepto más amplio y no se limita al dominio lingüístico o comunicativo, sino que también alcanza a otros aspectos como el de la eficacia de métodos, materiales concretos, la calidad del discurso, aspectos culturales. (CE, 2002: 177).

La evaluación observa el proceso instructivo que, contrastado con los objetivos, determina en qué medida se van cumpliendo y, seguidamente, se actúa en consecuencia, articulando enseñanza, aprendizaje y evaluación, tres nociones que van cogidas de la mano. La evaluación se realiza desde distintas perspectivas (centro, profesorado y alumnado), a lo largo del tiempo (pruebas de diagnóstico, inicial, formativa o continua, sumativa o final) y a distintos sujetos (al centro, al profesor, al alumno, autoevaluación). En la evaluación hay dos actuantes: examinador (que puede ser el centro, el profesor o el alumno) y examinado (ídem). La suma o triangulación de todas las pruebas constituye la evaluación, cuyos criterios, fechas de celebración y contenidos han de ser conocidos por los alumnos desde el principio. El examinador ha de tomar una actitud positiva, haciendo hincapié en lo que el aprendiz es capaz de hacer (Puig, 2008: 82), motivando con ello la mejora.

²⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/examen.htm

El *Marco* (CE, 2002: capítulo 9) presenta una gama de tipos de evaluación con la que actuar en distintos momentos y aspectos. Una tipología, referida a la evaluación del aprendiz, podría ser la siguiente y consiste en distinguir entre:

1. Evaluación inicial y de diagnóstico.
2. Evaluación de aula y continua:
 - A. Evaluación de aprovechamiento y seguimiento.
 - B. Evaluación sumativa o final (que exige una calificación).
3. Evaluación externa. Certificaciones como el DELE, Dialang, etc.

Al primer y segundo grupo corresponde el tipo de pruebas empleadas en el aula. Las pruebas de diagnóstico resultan fundamentales para conocer al estudiante de forma personal y poder adecuar el currículo a una situación concreta. Las pruebas que se realizan para el segundo tipo de evaluación se distribuyen a lo largo del curso. En el caso de que estas pruebas de aprovechamiento nos dieran un resultado fiable y coherente del nivel de dominio del estudiante, no habría que llevar a cabo pruebas finales, ya que la evaluación final se podría hacer con la suma de las pruebas de seguimiento (Puig, 2008: 89).

El XVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Español Lengua Extranjera (ASELE), celebrado en 2007, se dedicó al tema de la evaluación, reconociendo la gran mayoría de participantes, como recoge Puig en su comunicación, que la evaluación ocupa un lugar discreto en la formación del profesorado (Puig, 2008: 90), y se aconseja una nueva actitud, como por ejemplo, la propuesta por Bachman y Palmer (1996), que busca una coherencia entre evaluación, docencia y uso de la lengua, a partir de la cual elaborar pruebas con las que el alumno muestre lo que realmente sabe hacer, pruebas que estén relacionadas con el curso recibido. En realidad, todavía hoy encontramos situaciones como las que describía Puig (2008: 90): normalmente son pruebas donde los estudiantes no tienen la oportunidad de demostrar lo que saben hacer, “ni responde a una coherencia pedagógica” (Puig, 2008: 89) al no haber relación entre lo que hacen en sus clases, de corte comunicativo, y el tipo de exámenes, tradicionales, estructurales, con ejercicios de rellenar huecos, etc.

2.3.2. Evaluación externa y sistemas de acreditación

La evaluación externa y los sistemas de acreditación pertenecen al tercer grupo arriba señalado; son pruebas a las que se somete un usuario y aprendiz de lengua extranjera para acreditar su nivel de dominio. Este tipo de pruebas no tiene en cuenta el proceso ni las variables personales o socioculturales del examinando. Su objetivo es acreditar un nivel de dominio lingüístico en una lengua concreta igual para todos. Dentro del ámbito europeo, estas acreditaciones se establecen siguiendo los niveles y escalas de referencia del MCER (CE, 2002).

ALTE (The Association of Language Testers in Europe):

Se trata de una asociación fundada en 1989 por las Universidades de Cambridge y Salamanca, formada para trabajar por los objetivos que siguen:

- Establecer normas comunes para todas las etapas del proceso de pruebas de idiomas.
- Promover el reconocimiento transnacional de certificación de idiomas.
- Mejorar la evaluación del lenguaje a través de proyectos conjuntos e intercambio de experiencias entre grupos interesados.
- Proporcionar formación.
- Aumentar la conciencia de las cuestiones relativas a las pruebas de idiomas a través de reuniones regulares.

Una vez apareció el *Marco*, las escalas y los niveles de referencia, ALTE ha ido colaborando en proyectos del Consejo de Europa y adecuando sus normas a este texto, quedando esta asociación en un segundo plano y reduciendo su repercusión, en parte por su política de comunicación, limitada a la lengua inglesa²¹ a pesar de su apoyo al multilingüismo. Entre sus funciones más reconocidas, ALTE ha desarrollado normas mínimas para establecer perfiles de calidad en exámenes y certificaciones que acreditan pruebas según los niveles de referencia del *Marco*.

Proyecto Dialang:

Es el primer sistema de evaluación de diagnóstico de lenguas *on line*, gratuito y elaborado según las escalas de nivel del *Marco* (CE, 2002: anejo C). Está pensado para alumnos de idiomas que quieren conocer su dominio lingüístico de la lengua estudiada (CE, 2002: 217), aunque no evalúa la expresión ni la interacción oral.

Para Puig (2007: 79), “Dialang es un proyecto innovador que consigue su objetivo: probar la viabilidad del uso de los descriptores y de las escalas de nivel del *Marco* para la evaluación en distintas lenguas, asegurando que los resultados obtenidos por los usuarios sean equiparables”.

Pero, en ocasiones, hay otros sistemas de seguimiento en el aprendizaje del aprendiz y acreditación que no son propiamente pruebas de nivel ni siempre tienen por objeto evaluar al aprendiz sino también al profesorado:

Portfolio europeo de las lenguas (PEL)

En este caso no se trata de pruebas ni de exámenes. Es una propuesta del Consejo de Europa que consiste en una especie de diario donde registrar distintos aspectos de la biografía lingüística de cada individuo sobre un idioma en particular, pudiendo anotar

²¹ <http://www.alte.org>

también experiencias más informales sobre otras lenguas y culturas a lo largo de los años. El tipo de pruebas hace que PEL se englobe dentro de la evaluación continua. PEL no sólo registra reconocimientos oficiales o del currículo escolar, sino también evaluaciones externas a los centros educativos acerca de las distintas destrezas, en habilidades de mediación y traducción, en la capacidad de interpretación de otras culturas (CE, 2002: 175). Este resumen de las competencias adquiridas y valoradas según los niveles de referencia del *Marco*, pretende ser un instrumento de motivación para el aprendiz – usuario, que lleva un seguimiento de su progreso y toma conciencia de su aprendizaje y forma parte de las acciones que el Consejo de Europa lleva a cabo para facilitar la movilidad de los ciudadanos, esperando que este tipo de evaluación, elaborado a partir de los mismos criterios y patrones, sea aceptado en toda la Unión Europea (Martín Peris, 2008).

Se trata de un documento abierto y puede haber distintos modelos editados pero toda versión del PEL debe ser aprobado por el comité de validación del Consejo de Europa (Puig, 2007: 17).

Europass o Pasaporte de las lenguas²²:

Está dentro de la línea del Portfolio. Es un instrumento de autoevaluación de cada una de las destrezas lingüísticas y comunicativas de una lengua concreta, que cumple las funciones de un Currículum Vitae (o información para adjuntar al CV) con el que presentar el estado de la competencia de un idioma a la hora de solicitar trabajo o alguna otra cuestión profesional o estudiantil. Este documento se articula como otros expedidos por autoridades de educación y formación.

La importancia de estos documentos está en que facilita la movilidad estudiantil y profesional, ya que agiliza los cambios de lugar y reconocimientos de estudios y formación. En ellos se valoran y evalúan criterios de todas las destrezas de forma que exige una enseñanza completa y equilibrada de todas ellas para responder a las exigencias comunitarias. De nuevo, la evaluación marca las formas de actuar.

Proyecto EPG (*European Profiling Grid for languages teachers*) o la parrilla descriptiva del profesor:

El Proyecto EPG, cofinanciado por la Comisión Europea en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente, y llevado a cabo por un Consorcio de once socios de distintos países (entre los que está el Instituto Cervantes), es una de las acciones del Programa Leonardo, que comenzó el 1 de octubre de 2011 y duró dos años, durante los que se hicieron un gran número de encuestas a profesores de idiomas.

²² <http://europass.cedefop.europa.eu/es/about>

Esta herramienta, diseñada por profesores en activo de escuelas y centros de idiomas europeos, tiene los siguientes objetivos:

- Ayudar a mejorar la identificación de necesidades en la formación y de desarrollo profesional.
- Aportar ayuda fiable para la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales que podrán ser utilizadas por el profesorado, los formadores de profesores y los responsables académicos o empresarios.
- Facilitar la contratación gracias a un sistema transparente de evaluación, que permitirá a la empresa contratante y responsables académicos saber qué criterios manejar en las funciones que requiere un profesor competente y evaluar al profesor candidato.
- Fomentar la movilidad de los profesores procedentes de cualquier país, mediante la descripción de sus competencias y cualificaciones profesionales.

La Parrilla EPG no pretende ser únicamente una herramienta desarrollada para que la utilicen los profesores de idiomas, sino también para los formadores y empresarios o personal encargado de la contratación de estos profesionales. Se pretende que sirva como instrumento de autoevaluación y como motivador del profesorado en su formación permanente, al poder ir constatando su progreso y puesta al día.

La Parrilla del perfil del profesor de idiomas está disponible gratuitamente²³ y puede adaptarse en función de las necesidades de los usuarios y del contexto en el que se vaya a aplicar. La versión final de esta parrilla tomó las escalas de niveles del Marco y para elaborar las preguntas y otros criterios utilizó el proyecto ya iniciado por el IC en el estudio de las competencias del profesorado, según aclara el director académico del IC, Richard Bueno, y la Jefa de Formación de Profesores, Elena Verdía, en la presentación de la parrilla²⁴. Se basa en un conjunto de descriptores organizados en 6 niveles (de principiante a experto) y recoge las competencias y la experiencia del profesor.

2.3.3. Sistemas de acreditación de español como lengua extranjera

Las instituciones y el profesorado de ELE en España se han ido familiarizando con todos los sistemas de acreditación, exámenes y demás documentos más arriba mencionados, como en el resto de los países Miembros (Ereiza, 2012; Broek y Eden, 2013).

Existen distintas pruebas para evaluar el nivel de dominio de español como lengua extranjera, que desarrollaremos en el capítulo 3. El sistema más extendido hoy día es el DELE (Diploma de español lengua extranjera) según los niveles de referencia, creado y

²³ <http://www.epg-project.eu/?lang=es>

²⁴ <http://publisher.qbrick.com/Embed.aspx?mcid=447AB9258b40a17e&width=640&height=360>

expedido por el Instituto Cervantes. CELU (Certificado de español, lengua y uso) en Argentina) y CELA (Certificado de español lengua adicional) en México.

En 2004, en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Rosario (Argentina), se propuso la creación de un sistema de certificación universal destinado a los estudiantes de español. Bajo las siglas SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), distintas instituciones han estado aunando criterios para unificar las acreditaciones de los niveles de competencia de ELE. SIELE es uno de sus frutos, es un servicio de evaluación gestionado íntegramente de forma electrónica mediante un examen de dominio que certifica el grado de competencia en la lengua española. Funciona sobre una escala de puntos con equivalencias a los niveles A1, B2, B1, B2 y C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Está creado y desarrollado por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires. Aún no se ha puesto en funcionamiento pero es la apuesta en la nueva política de ELE y su certificación.

En los planes curriculares de centro (PCL) y en los currículos o programaciones deberían incluir entre los objetivos, los criterios de evaluación según los niveles de referencia, especificando las destrezas que se evaluarán. En los cursos generales de ELE donde se incluyan todas las destrezas, sería recomendable señalar de forma explícita los objetivos referentes a las destrezas orales, como se hace con las destrezas escritas, utilizando las escalas de referencia, holística y analítica. Al igual que otras destrezas, las orales deben formar parte de los objetivos y no reservarse en contenidos y procedimientos (o como material de aula). El propio *Marco* nos remite a una guía del usuario elaborada por ALTE con consejos para hacer operativos los constructos de las pruebas (CE, 2002: 183).

2.4. Recapitulación

Podría decirse que los currículos integrados son el producto evolucionado de las tendencias comunicativas de la enseñanza de lenguas. No se trata de simular tareas que faciliten el aprendizaje de una lengua extranjera, la tarea es real y consiste en aprender y adquirir todos los contenidos curriculares a través de distintas lenguas. Este tipo de aprendizaje se pone en funcionamiento en la etapa infantil para no abandonarse a lo largo de toda la vida académica.

Esta propuesta es la aplicación más efectiva del enfoque por tareas o el enfoque orientado a la acción. El aprendiz va adquiriendo una nueva lengua según sus necesidades, valiéndose de ella para expresarse, comprender, elaborar el trabajo y, en definitiva, comunicarse. El curso se planteará dentro de un proyecto lingüístico donde habrán de participar el propio centro y el profesorado, coordinando las distintas disciplinas (Cummins, 2013; Marsh *et al.*, 2013).

Por un lado, este tipo de aprendizaje está estrechamente unido a la enseñanza bilingüe o al uso de dos o más lenguas instrumentales. Frente a lo que podría esperarse, al tratarse de una enseñanza escolar, la lengua adquirida no se reduce a la académica, aunque en los grados más avanzados haya mayor peso de la lengua formal y académica, superados en esa etapa de estudios los registros familiares. Durante la infancia, el aprendiz se mueve en un contexto familiar-escolar, respondiendo a sus necesidades vitales y comunicativas. Los ámbitos, registros y contenidos se adaptarán a las necesidades del alumnado y estas aumentarán en número y cambiarán a medida que avance el aprendizaje, inclinándose la balanza a registros más formales, escolares y académicos, especializados y profesionales. Si el plan curricular sigue su proceso, la vida escolar y académica debería cubrir todos los ámbitos y aportar una variada riqueza de registros, pudiendo alcanzar un alto grado de dominio en la lengua meta. En este último periodo educativo es donde opera esta investigación, en lo que en lengua inglesa se denomina *Integration of Content and Language in Higher Education* o ICLHE (Bazo *et al.*, 2016: 6).

No podemos hablar de un método adscrito al enfoque orientado a la acción (CE, 2001: 9), si bien los programas de aprendizaje integrado responden a él perfectamente. AICLE se fundamenta en el uso instrumental de las lenguas, enfatizando las destrezas orales, puesto que actúan como instrumento para la comunicación y la adquisición de conocimiento. Además, en este tipo de aprendizaje se tienen en cuenta tanto la lengua materna (o las distintas lenguas maternas cuando hablemos de sociedades multiculturales) como las LE, que han de ser incluidas en los proyectos curriculares, sin menosprecio de ninguna de las lenguas identitarias de los individuos que forman la comunidad escolar o académica (Swain, 1985; Trujillo, 2015; Cummins, 2013).

No ha de olvidarse que en la enseñanza se denomina línea bilingüe a la coexistencia de la lengua materna y otra lengua extranjera, y en algunos centros se defiende y trabaja el plurilingüismo, apoyado en la coexistencia de varias lenguas²⁵. Este punto de partida implica la colaboración entre el profesorado de lenguas maternas o vehiculares y las lenguas extranjeras, imprescindible para el éxito de los programas AICLE (Davidson, 2007; Coyle *et al.*, 2010; Pavón, 2011; Lorenzo, Trujillo, Vez, 2011: 301; Gómez, 2013; Marsh, 2013). Ha de ser una ocasión para que el profesorado de lengua y literatura española participe en los planes curriculares de las líneas bilingües o plurilingües, para lo que este habría de superar el enfoque tradicional centrado en los contenidos gramaticales y en la historia de la literatura (Gómez, 2013: 104).

Una enseñanza bilingüe, aún menos una plurilingüe, no ha de minusvalorar una lengua sobre otra, y ha de marcarse el objetivo de enseñar un dominio competente de los estudiantes. Por lo tanto, el estudio debe dirigirse a todos los registros y destrezas, atendiendo a la madurez cognitiva y las necesidades requeridas para su participación escolar y vital (Cummins, 1982: 29).

²⁵ En el *Documento Marco* de la CRUE (Bazo *et al.*, 2016: 9) se etiqueta bilingües a aquellos programas impartidos en lengua oficial y LE; plurilingües, a los que incluyen dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma y / o una, dos o más lenguas extranjeras.

En cuanto al contexto de nuestra investigación, se sitúa en España y en una Comunidad monolingüe de lengua oficial española. Sin embargo, aunque nuestra lengua de estudio sea lengua materna e instrumental en esta comunidad y en los centros de educación, nuestra situación lingüística es diferente: la lengua española es lengua extranjera. Respecto a la etapa educativa, la subscribimos al ámbito universitario donde, como ocurre en la Enseñanza Primaria y Secundaria desde hace más tiempo, la lengua y su estudio forman parte de todas las áreas de conocimiento. Las universidades españolas desarrollan una serie de planes y programas lingüísticos destinados a los estudiantes y profesorado local para la mejora de, al menos, una lengua extranjera (BOUCO, acuerdo 2016) y de la lengua materna (Martínez-Atienza y Perea, 2015), sobre la idea de que cuando un estudiante no cuenta con los mecanismos lingüísticos apropiados a su nivel académico, se trate de lengua materna o extranjera, no puede hacer frente a una clase donde el uso de la lengua es académico y formal.

Sobre la misma concepción se elabora nuestra propuesta, ya que el objetivo de la instrucción de ELE es enseñar español para que el estudiante (y profesorado) de movilidad y de otros programas extranjeros pueda seguir sus cursos universitarios de materias no exclusivamente lingüísticas. Para tal fin, el estudiante ha de recibir un aprendizaje con el que cubra y subsane sus deficiencias lingüísticas y comunicativas (Mehisto, 2012^a; Pastor, 2014). El profesorado, por su parte, deberá actuar con planteamientos metodológicos que se ajusten a estos objetivos (García, 2009: 315), facilitando la misma universidad su trabajo, mediante programas específicos destinados a ello.

El hecho de que las universidades españolas estén apostando por políticas lingüísticas centradas en las competencias comunicativas en un registro científico – académico ha de ser un aliciente para potenciar la instrucción de ELE entre el alumnado y profesorado de los programas de movilidad y otros de procedencia extranjera, como una forma de enriquecer la internacionalidad de la universidad y cumplir las directrices comunitarias (Comisión Europea, 2008; Consejo de Europa, 1982, 2001, 2005, 2008, 2011). Ejemplos concretos encontramos en la Universidad de Córdoba, en el II Plan Estratégico (BOUCO, de 25 de noviembre de 2016) y el Grupo de Investigación Lenguajes²⁶, el Proyecto de la Universidad de Almería, ISLE, dedicado a la enseñanza de la oralidad de ELE, o en el Plan Propio de Internacionalización de la Universidad de Granada (Caballero, 2016).

²⁶ Ver <http://www.uco.es/lenguajes/author/grupo-inv-lenguajes/>

CAPÍTULO 3

**MARCO COMÚN EUROPEO DE
REFERENCIA PARA LAS LENGUAS**

El trabajo aquí presentado no podría albergar ninguna solidez sin un análisis sobre los efectos de la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (de ahora en adelante, MCER o el *Marco*). Su aparición en el contexto hispano en 2002 fue un punto de inflexión en la enseñanza y concepción del aprendizaje del español como lengua extranjera. Es una razón suficientemente justificada para dedicar un largo apartado a conocer el texto y la repercusión que este ha tenido y está teniendo hasta el día de hoy.

El *Marco de Referencia* no es una obra aislada, surgida espontáneamente. Por el contrario, forma parte de un proyecto europeo cuyo diseño se inició años atrás, relacionado con los objetivos del Consejo de Europa y dentro del espacio educativo de la Unión Europea. Por tal motivo, este capítulo no se reduce al texto dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, aborda también temas relacionados directamente con el espacio europeo de educación, que contextualiza su filosofía y conecta su aparición dentro del momento histórico en el que vivimos.

Otra razón que justifica este capítulo la encontramos en la importancia que el *Marco* confiere a la enseñanza de las destrezas orales en los enfoques metodológicos, que es uno de los temas clave de esta investigación. También es este texto el que anima a defender un aprendizaje integrado de lenguas y de contenidos de distinta naturaleza (AICLE, CLIL), considerando la lengua un instrumento a través del que el aprendiz adquiere unos conocimientos de otra cultura y una competencia comunicativa.

3.1. Definición y descripción del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*

La elaboración del *Marco* surgió como respuesta a una necesidad europea de facilitar la movilidad de los ciudadanos y, especialmente, de los trabajadores emigrantes y de los estudiantes y profesores (Consejo de Europa²⁷, 2001: 1). Ante la falta de uniformidad y de transparencia en los certificados de lenguas extranjeras emitidos por los países de la entonces Comunidad Europea (Desde 1993, Unión Europea), el Grupo de Expertos, reunido en Suiza (con motivo del simposio “Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”) en 1991, se planteó elaborar un plan que unificara criterios de evaluación para ofrecer un sistema de certificados que fueran comprensibles y aceptados en todos los países del ámbito comunitario. Esta equiparación no sólo facilitaría la libre circulación de estudiantes sino

²⁷ En adelante, aparecerán las siglas CE para designar el Consejo de Europa.

que aunaría currículos educativos de distintos países, lo que propiciaría la movilidad de los estudiantes y trabajadores, permitiéndoles demostrar y validar su experiencia lingüística (Broek y Ende, 2013: 9).

Este proyecto fue auspiciado por el propio Consejo de Europa como otro paso más dentro de sus líneas de actuación, expresadas en las Recomendaciones, como aquellas que favorecen la integración y la movilidad de los ciudadanos en el espacio europeo²⁸, o la garantía de integración de los ciudadanos en Europa (Gutiérrez Rivilla, 2004: 620). El Consejo de Europa se creó mediante el Tratado de Londres en 1949, cuando Europa estaba inmersa aún en un periodo de postguerra. Funciona como organismo independiente de la Unión Europea y tiene su sede en la ciudad francesa de Estrasburgo. Su objetivo fundamental se expresa en el primer capítulo de sus estatutos:

“La finalidad del Consejo de Europa consiste en realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico”

(Estatutos del Consejo Europeo, Capítulo I, artículo 1)

Su finalidad conlleva el cumplimiento de un triple objetivo: “salvaguardar los derechos humanos, la democracia pluralista y el Estado de derecho”. Desde sus inicios, el Consejo de Europa ha sido consciente de la importancia que el conocimiento de las lenguas cumple en esta tarea de integración y movilidad de las personas²⁹. Tras la II Guerra Mundial, las políticas de recuperación económica obligaron a buena parte de los ciudadanos a emigrar a otros países que ofrecían trabajo: Alemania, Francia e Inglaterra, fundamentalmente. Sin embargo, estos movimientos migratorios pusieron al descubierto los conflictos generados por los intentos de integración en las nuevas sociedades de acogida; en gran parte, por las barreras lingüísticas que impedían comprender la nueva cultura y dificultaban la integración: analfabetismo lingüístico y, por ende, cultural. El miedo a la segregación movilizó a los organismos comunitarios, influyendo en los objetivos marcados por el Consejo de Europa desde su fundación respecto a la política lingüística, como recoge en el artículo 2 y 3 del Tratado de la Unión Europea y en el artículo 6 y 165 del Tratado de Funcionamiento: proteger y desarrollar la rica herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa:

“Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un

²⁸ Recommendation n° R (82) 18 en Consejo de Europa (1982), *Recommendation n° R (82) 18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*, en anejo A de Girard y Trim (eds. 1988)

²⁹ Respuesta a esta necesidad son los principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. En ella, el Comité de Ministros pide a los gobiernos de los estados miembros que fomenten gubernamentalmente, en un ámbito nacional e internacional, el desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación de lenguas modernas (F14).

obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (CE, 1982)³⁰

Lengua y cultura son los dos temas primordiales que, para lograr estos propósitos, han de defenderse y promoverse dentro de un contexto europeo, siendo consciente el Consejo de Europa de los peligros ocasionados por la xenofobia y las corrientes ultranacionalistas, y estando convencido de que el conocimiento mutuo entre los pueblos mitigará estos peligros (CE, 2001: 3). Con el paso de los años, las necesidades y exigencias se han intensificado y, en otros casos, han ido cambiando. La Unión Europea trajo una mayor movilidad en la población, lo que, junto al desarrollo de las nuevas tecnologías, sigue alimentando el interés por aprender nuevos idiomas. En este contexto, en 1991, el llamado Grupo de Expertos se reunió en Suiza para celebrar un simposio bajo el lema “Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”. Fruto y resultado final de este encuentro será el *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas*, que vio la luz diez años después. En este encuentro se marcaron las grandes líneas del proyecto con tres objetivos fundamentales (Rosen y Varela, 2009: 10):

1. Establecer escalas de niveles de manera clara.
2. Participar en la definición de los niveles de referencia.
3. Experimentar un instrumento operativo de evaluación y auto-evaluación de competencias, el llamado *Portfolio de las Lenguas*.

El Consejo de Europa se encargó de analizar los sistemas educativos de los distintos países (material a partir del que elaborar las propuestas de actuación) y patrocinó buena parte del trabajo de los Expertos.

Finalmente, en 2001, se publicó *Common European Framework for languages: learning, teaching, Assessment* en inglés, alemán y portugués. Un año después, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, junto a la editorial Anaya, publicó la versión española bajo el título de *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)*.

Esta obra es el resultado de muchos años de investigación y fue elaborada a partir de distintas propuestas³¹. El propio *Marco* (2001: X, nota preliminar) reconoce explícitamente las principales fuentes que lo han inspirado, señalando la importancia del cambio de orientación producido a partir de 1971. Un precedente claro del MCER fue *Threshold Level*³², texto también tutelado por el Consejo de Europa en 1975. En esta obra se presenta un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras según las necesidades que

³⁰ Preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa en relación con las lenguas modernas.

³¹ En el MCER (Consejo de Europa, 2001: 179) “El conjunto de especificaciones de contenidos de *Threshold level* [...], así como de los niveles *waystage* y *vantage* [...] pueden considerarse como auxiliares del documento principal del *Marco de Referencia*”.

³² Ek (1975), *threshold level*. Strasbourg: Council of Europe. (Reedición en 1980. Oxford: Pergamon Press). La versión española corrió a cargo de Slagter y vio la luz en 1979. En 1991, van Ek y Trim publicaron *Threshold level 1990*, Cambridge: CUP. En este mismo año apareció *Waystage 1990*; En 2001, *Vantage*.

pueden surgir a los alumnos en determinadas situaciones comunicativas, articuladas y organizadas dentro de distintos niveles de dominio. Por primera vez se trabaja con descripciones nocio-funcionales en la didáctica de lenguas, donde se identifican y describen las funciones lingüísticas³³ y se enseña, partiendo de esas funciones, el léxico y la estructura gramatical. Los contenidos se organizan por unidades con actividades para poner en práctica la materia en estudio.

Esta obra puede considerarse de carácter abierto si tenemos en cuenta las posteriores ediciones modificadas y ampliadas, con la aparición de otros niveles de dominio y otros aspectos propios del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Las primeras publicaciones eran exclusivamente de carácter lingüístico pero finalmente se incorporaron reflexiones metodológicas. Al enfoque nocio-funcional, se le fue sumando el enfoque comunicativo (Gutiérrez, 2004: 622). Se especificarán, finalmente, 6 niveles de dominio, que se van adquiriendo con una progresión exponencial y a distinto ritmo, es decir, cada nivel requiere distinta cantidad de tiempo para ir avanzando. Por ejemplo, no se emplea el mismo tiempo ni la misma cantidad de contenidos para pasar de un nivel inicial A1 a A2, que para pasar de este nivel A2 a B1³⁴. Estos seis niveles de dominio definen y enmarcan la competencia lingüística y comunicativa del hablante y serán, por otra parte, los que articulen el *Marco de Referencia*:

Acceso (Breakthrough)

Plataforma (Waystage)

Umbral (Threshold)

Avanzado (Vantage)

Dominio operativo eficaz (Effective operational Proficiency)

Maestría (Mastery)

En el *Marco*, la división vertical de los niveles comunes de referencia se vertebra en tres grados generales: A, B, C, que corresponden, aunque no completamente, con el sistema tradicional de inicial / A; intermedio /B; avanzado /C. La novedad radica en la subdivisión, además de que cada nivel está definido y delimitado uno de otro con mayor precisión al incluir más ítems y rasgos de naturaleza comunicativa.

El *Marco* pretende proporcionar un modelo común para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares y exámenes, gracias a unos criterios de evaluación que, además, serán útiles en la elaboración de materiales didácticos, manuales

³³ Según la definición de las funciones lingüísticas de D.A. Wilkins.

³⁴ De manera orientativa, según el ALTE y la Universidad de Cambridge (www.cambridgeesol.org) y citado por Rosen y Varela (2009: 116), propone un volumen horario por nivel de la manera siguiente: nivel A1: 60 - 180 horas de aprendizaje, nivel A2: 180 - 200 horas, nivel B1: 350 – 400 horas, nivel B2: 500 – 600 horas, nivel C1: 700 – 800 horas, nivel C2: 1.000 - 1.200 horas.

y evaluación. Al mismo tiempo, pretende promover la discusión entre los interesados y ser cauce para el diálogo entre profesionales (CE, 2001: 6, 10 y 179).

Existe en esta obra un firme propósito de eliminar las barreras creadas por los diferentes sistemas educativos existentes en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de Europa. Se propone equiparar enfoques, planteamientos educativos, sistema de evaluación y certificación, así como promover, gracias a la filosofía que sustenta el *Marco*, el plurilingüismo, convertido en una herramienta eficaz para facilitar la integración y la libertad de las personas, además de ayudar al conocimiento entre los distintos pueblos y el respeto que ello genera, reduciendo así el crecimiento de la xenofobia (CE, 2001: 1; Gutiérrez, 2004: 620).

Coherente con su propia filosofía, el *Marco* señala los objetivos básicos de este proyecto (CE, 2001: 1) desde su primer capítulo:

- Vencer las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos entre profesionales de las lenguas. Esto facilitará el reconocimiento mutuo de titulaciones entre distintos países.
- Proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa.
- Señalar destrezas y conocimientos que han de desarrollar los estudiantes con el fin de utilizar la lengua para comunicarse.
- Marcar la importancia del contexto cultural y su relación con la lengua.
- Definir los niveles de dominio de la lengua con los que comprobar el progreso del alumno a lo largo de su vida.

El *Marco* no es un simple manual de enseñanza; contiene también un verdadero ideario europeísta, reflejo de la filosofía que fomenta el Consejo de Europa. Por este motivo, el objetivo último de los proyectos promovidos y financiados por esta institución está en formar ciudadanos europeos, capaces de integrarse en los distintos países que configuran la Unión Europea (CE, 2001: XII). Uno de estos instrumentos y mecanismos es la lengua, que se presenta como el medio más eficaz de conocer, valorar y respetar una nueva cultura.

“La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (CE, 2001: 6).

El conocimiento y respeto de otra cultura y de su lengua facilitarán la movilidad de los ciudadanos entre los países y les permitirán participar como parte integrante del lugar donde habiten. Por esto, además de desarrollar los mecanismos prácticos de certificación y movilidad recogidos en el *Marco*, el Consejo de Europa trabaja en otros proyectos que buscan afianzar esta idea inicial. En estos momentos, como ya anunciaba el *Marco* (CE, 2001: 20), el CE está especialmente interesado en poner en marcha tanto el *Portfolio europeo de las lenguas (European Language Portfolio)* como el *Pasaporte de lenguas*

del europass, documentos personales con información relativa a los conocimientos lingüísticos y a otros interculturales de cada persona³⁵ (Vería, 2012):

“La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa” (CE, 2001: 1).

Otro de los objetivos fundamentales del *Marco* es lograr una sociedad plurilingüe que permita la convivencia entre distintas culturas en un mismo espacio físico y social. Volvemos a implicar a la lengua en el proyecto paneuropeo. Se establece una distinción entre multilingüismo y plurilingüismo. El propio Consejo de Europa define el multilingüismo como “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Esta sociedad se puede lograr diversificando las lenguas ofertadas en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (CE, 2001: 4). Sin embargo, el plurilingüismo abarca una realidad más amplia, compleja y dinámica, donde el punto de referencia es el individuo, no el sistema social, y el entorno en el que aquel se relaciona. Así, se refiere a la experiencia lingüística de un individuo en su entorno, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, el de las lenguas de otros pueblos distantes o cercanos, aprendidas en la escuela, la Universidad o por experiencia directa. Esta adquisición o aprendizaje de distintas lenguas y sus culturas no se va guardando en compartimentos mentales separados sino que forma un todo y contribuye al desarrollo de una competencia comunicativa creada por todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y sociales almacenadas. Estos individuos plurilingües actuarían a modo de mediador en sus relaciones humanas, pudiendo interactuar entre hablantes de distintas lenguas y servir de enlace entre distintos individuos que no pueden comunicarse por desconocer los idiomas respectivos (CE, 2001: 4). En definitiva, cuantas más lenguas se conozcan, más capacidad comunicativa mostrarán en nuevos contextos:

“El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de ese conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él” (CE, 2001: 168).

Esta distinción es clave para asimilar el cambio de perspectiva en los objetivos educativos: no hay un propósito únicamente de lograr un dominio lingüístico ni de alcanzar el “hablante nativo ideal” sino que además y especialmente, el objetivo será lograr un hablante competente en distintos ámbitos lingüísticos y sociales. Se trata, pues, de una tarea que requiere toda la vida escolar y de adultos (CE, 2001: 4-6).

Por este motivo, nos parece importante conocer la incidencia que el *Marco* está teniendo en el panorama español en todos los niveles de enseñanza. Igual, por otra parte, nos parece

³⁵ La información actualizada y completa sobre los objetivos y los proyectos del Consejo de Europa referentes a la enseñanza de lenguas puede consultarse a través de www.coe.int o <http://hub.coe.int/>

proponer otras formas para llevar a cabo tan noble propósito, contando con una plataforma organizada desde donde puedan actuar profesores, creadores de material, instituciones de enseñanza y alumnos.

Es dentro de este contexto y esta visión de las lenguas donde la idea defendida en esta investigación tiene razón de ser: la enseñanza y aprendizaje de una lengua con una incidencia relevante de las destrezas orales responderá a la pretensión de formar un aprendiz-usuario preparado para desenvolverse en situaciones reales (en distintos ámbitos cotidianos o académicos) y en contextos conversacionales. Gracias a un dominio en las habilidades orales, el aprendiz pasará a otras de forma más eficiente, ya que necesitará saber escribir para resolver situaciones de naturaleza variada o comprender textos escritos para su vida cotidiana o profesional. El trabajo en el aula estará orientado a la acción, a actuar para aprender y adquirir la lengua, porque no sólo se aspira a alcanzar un nivel de primeros auxilios, también, como el propio *Marco* dice, se busca “mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales” (CE, 2001: XII). Estos objetivos pueden desarrollarse a través de un aprendizaje integrado donde las lenguas sean un medio instrumental o transversal, de forma que a un ritmo paralelo se adquieran conocimientos y se mejore la competencia de la lengua mediante su uso en materias no propiamente de lengua.

Además, en opinión de muchos implicados en la enseñanza de idiomas, el *Marco de Referencia* se perfila como un instrumento de gran utilidad y trascendencia en los ámbitos profesionales y educativos pertenecientes al campo de la enseñanza de lenguas, tanto dentro como fuera de Europa (Gutiérrez, 2004: 621; Rosen y Varela, 2009: 17-20). Este carácter, que aún filosofía y propuestas concretas de actuación, le ha permitido erigirse en un hito dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Nuestra intención es saber hasta qué punto ha calado en la realidad educativa y en el aprendizaje de LE.

Una vez marcados los fundamentos ideológicos del *Marco de Referencia* (MCER), nos centraremos en su funcionamiento. El *Marco* es un texto que ofrece propuestas e insiste en su idea de no convertirse en una guía preceptiva, en un dogma metodológico. Por el contrario, busca estar siempre abierto a la interpretación, ayudar a la reflexión sobre la forma de actuar y el papel que han de desempeñar cada uno de los interesados en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de un idioma (Gutiérrez, 2004: 624), como podemos ver en el capítulo 1, que sirve al texto de preámbulo y manifiesto de intenciones. Sin embargo, su alcance ha sido mayor de lo imaginado y se ha convertido en algo más que una guía. En parte, porque el mundo educativo estaba necesitado de hallar un camino donde uniformar criterios, tal vez sea este el motivo por el que está siendo utilizado a modo de código civil, olvidando las palabras con las que se intitula el trabajo: marco de “referencia” (Fernández, 2007: 15). En cierta forma, se ha convertido en lo anunciado en la introducción del propio *Marco*, en un “instrumento de consulta fundamental” (CE, 2001: IX). Dejando a un lado este debate, sin duda su influencia ha sido profunda y ha variado la trayectoria del viaje estéril que llevaba la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En él se tiene en cuenta a todos los implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza:

“los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso” (CE, 2001: 10).

En la edición española del *Marco de Referencia* se menciona que “durante la preparación del Año Europeo de las Lenguas [2001], el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España adquirió el compromiso de difundir de la forma más amplia posible, dentro del territorio español, la obra que aquí se presenta” (Consejo de Europa, 2001: IX, Presentación), refiriéndose al *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). En 2008 se publicó la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre el uso del MCER y el fomento del plurilingüismo en sus políticas lingüísticas en materia de Educación, además del compromiso para garantizar su uso adecuado y coherente, facilitando la coordinación y formación de los responsables educativos en la enseñanza de idiomas (Broek y Ende, 2013: 4). Por otra parte, como dato anecdótico, se institucionalizó El Día Europeo de las Lenguas³⁶, 26 de septiembre, con la pretensión de popularizar esta preocupación.

Desde 1990, el Consejo de Europa puso en marcha una lista de iniciativas con el compromiso de los países miembros de participar en ellas; estas estaban encaminadas a aportar los mecanismos necesarios para lograr ciudadanos competentes y facilitar la movilidad, en especial, entre estudiantes y trabajadores mediante la equiparación de titulaciones, sistemas de evaluación y enseñanza (Verdía, 2013): el Plan Bolonia para las universidades, la publicación del *Marco de Referencia* y un plan curricular específico para cada lengua de los países miembros, el desarrollo del *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL), la creación y la incorporación del *Marco* en la plantilla del *Europass*³⁷, *La Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*³⁸, el Programa de Aprendizaje Permanente y políticas lingüísticas en el sistema educativo, acordes con las recomendaciones y los objetivos del *Marco*.

A través de un artículo publicado por el Parlamento Europeo (Broek y Eden, 2013), conocimos las conclusiones de la *Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*, donde se tuvieron en cuenta los niveles del MCER para identificar los niveles de competencia de los estudiantes en 14 países diferentes. Con esta serie de encuestas y su análisis comparativo se pretende llevar a cabo un análisis de las competencias en lenguas extranjeras (utilizando los resultados señalados en los títulos y certificados expedidos al final de la Enseñanza Secundaria y Superior), también conocer el uso que se hace del MCER en la enseñanza privada, así como valorar la función social de los certificados de idiomas (Broek y Eden, 2013: 5).

Estas primeras encuestas se realizaron en Suecia, Francia, Países Bajos, Hungría, Austria y Reino Unido. De entre los resultados, nos parece interesante destacar que todos los

³⁶ Más información en <http://edl.ecml.at/>

³⁷ <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home>

³⁸ <http://www.surveylang.org/es/>

países mencionados vinculan al *Marco* sus programas y políticas lingüísticas enfocadas a las LE modernas, aunque la falta de datos empíricos sobre los efectos positivos o nocivos de su aplicación hace que algunos países, como Francia, Países Bajos y Suecia, recelen de su uso (Broek y Eden, 2013: 6). De los informes sobre los exámenes, libros de texto y de la formación docente pueden extraerse las siguientes conclusiones (Broek y Eden, 2013: 7-9):

- Los exámenes o pruebas finales se basan en el MCER en Austria, Hungría, Suecia y Países Bajos; sin embargo, no es así ni en Francia ni en Reino Unido. Es decir, la mayoría de los países implementó el MCER en las pruebas y exámenes. Se puede concluir que cuanto mayor sea la presencia del MCER en documentos políticos (normativas, planes de estudios nacionales), mayor es su presencia en exámenes, libros de texto y formación del profesorado.
- Algunos gobiernos imponen el uso del MCER a los editores de libros de texto (Austria y Hungría) y otros lo recomiendan (Suecia, Países Bajos, Francia y Reino Unido). Estas exigencias y recomendaciones hacen que la mayoría de los editores siga las indicaciones del MCER. En los países donde los gobiernos no difunden el *Marco*, ni han mostrado un compromiso al respecto, los libros de texto no siguen sus directrices (Francia, Reino Unido y Países Bajos).
- No se tienen datos sobre el material escolar utilizado por el profesorado, ya que este tiene libertad para planificar y diseñar sus clases. La mayoría parece conocer este texto, en parte por su vinculación dentro de los planes de estudio. Sin embargo, en pocos lugares de la Unión Europea se aplica el MCER en la formación inicial y continua del profesorado de lenguas extranjeras cuando se trata de organismos oficiales; no es así en organizaciones privadas de los países estudiados, donde es más ampliamente utilizado. Parece lógico pensar que cuando el MCER sirve de base en la elaboración de la legislación educativa, el profesorado va asumiendo las recomendaciones y filosofía del MCER.

3.1.1. Pilares del Marco

El *Marco* plantea una serie de temas, de los cuales seleccionamos aquellos que resultan relevantes en nuestro estudio, como son los que siguen:

- El enfoque didáctico.
- El papel del aprendiz o estudiante.
- El papel del profesor.
- La promoción del bilingüismo y el plurilingüismo.
- La importancia del contexto fuera y dentro del aula.
- El concepto de lengua y su aprendizaje.
- El papel de la evaluación y la certificación, como articuladores del currículo y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

3.1.1.1. ENFOQUE Y METODOLOGÍA

Ya en las primeras páginas del *Marco* se expone otra de sus consignas, de apariencia contradictoria, al declarar que este texto no puede tomar partido por una posición determinada en cuanto a las teorías de adquisición y aprendizaje, pues ha de ser integrador y no dogmático, puntualizando que lo dicho “no implica la ausencia de una línea de actuación” (CE, 2001: 18-19). En realidad, el *Marco* recomienda a los profesionales y responsables que examinen la bibliografía existente sobre adquisición, enseñanza y metodología para tomar una postura (como institución, a título personal, etc.). De nuevo, volvemos a ver la importancia que para el *Marco* tiene la concienciación y toma de responsabilidad por parte de todos los implicados, desde el enseñante hasta el alumno. En el caso de los métodos que se puedan aplicar señala:

“Que sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos [...]. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales. [...] Siguiendo este principio [...] se consigue una gran diversidad de objetivos, métodos y materiales” (2001: 141).

Con este propósito de actuar como guía, los distintos temas se presentan ordenadamente por epígrafes desde un enfoque claro y coherente donde se deja espacio a la libre disposición y se anima a aportar y completar los huecos que no están cubiertos (CE, 2001: 141).

Otra característica del *Marco* es la de no inclinarse por una forma de actuar, intentando no cerrar la puerta a otras existentes o por venir; para ello, propone opciones. Así, en cuanto a la metodología recomendada, leemos que “al *Marco de Referencia* no le corresponde fomentar una metodología concreta sino presentar opciones” (CE, 2001: 141), como pueden ser las que siguen:

1. Mediante la exposición directa a un uso auténtico. Aquí se incluyen recursos tanto en el canal oral como escrito, pero siempre con un material real, no adaptado:
 - Cara a cara con el hablante o los hablantes nativos.
 - Oyendo conversaciones.
 - Escuchando la radio, grabaciones, etc.
 - Viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.
 - Leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados ni adaptados.
 - A través de programas de ordenador, CD-ROM, etc.
2. Mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos (adaptados) en L2.
3. Mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente.

4. Mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2.
5. De forma autodidacta.
6. Mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1 como lengua de control.
7. Mediante alguna combinación de lo anterior, reduciendo paulatinamente el uso de la L1 e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento progresivo del componente autónomo.

El hecho de que se incluyan algunas opciones y otras no es significativo, a pesar de este carácter abierto. Esa selección tiene relación con el enfoque adoptado en el documento que se centra en la acción. Esto implica la consideración del aprendiente como usuario de la lengua y, por tanto, como agente social que ha de realizar una serie de tareas lingüísticas y no lingüísticas en contextos concretos. El *Marco de Referencia* dedica una buena parte a describir lo que se entiende por *tarea*, desde uno de los epígrafes del capítulo 2 (epígrafe 2.1) hasta el capítulo 7 completo. Así, una combinación de material lingüístico y sociolingüístico (el alumno como un individuo, determinado por circunstancias particulares y sociales) formará parte de las tareas:

“El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social” (CE, 200: 9).

Por este motivo, la enseñanza-aprendizaje de una LE no se limita a unos contenidos gramaticales o lingüísticos, sino que en este proceso intervienen factores externos al estudiante (sociales, culturales, cognitivos, etc.), personales (edad, condición económica, social, formación académica y vital, lengua materna, capacidad cognitiva, protocolos sociales propios de su grupo cultural, etc.) y los propios de la personalidad de cada individuo (experiencia vital, capacidad cognitiva y aptitud, personalidad y actitud hacia la nueva lengua, cultura y al hecho de aprender). En resumen, el *Marco* presenta la enseñanza y aprendizaje de una lengua como un mural donde distintos cuadros, en apariencia diferenciados, se interrelacionan y que vistos con perspectiva, forman un tapiz donde apreciamos el conjunto, es decir, su coherencia argumental.

3.1.1.2. PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO. LA LENGUA INSTRUMENTAL EN EL AULA

Otro aspecto clave en el *Marco* es el papel que han de desempeñar el profesor y el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos asumen su responsabilidad desde el mismo momento en que toman una opción, teniendo en cuenta que decidir implica haber discutido, al menos consigo mismo, la relación que mantendrá con el alumnado, la manera de trabajar, las estrategias y el método. La respuesta del *Marco de Referencia* a su propia pregunta “¿Cómo se espera o se exige que los alumnos aprendan de textos hablados o escritos?”, es la que sigue (CE, 2001: 144):

- Mediante la simple exposición.
- Mediante la simple exposición, pero asegurándose de que el material nuevo sea inteligible por medio de la inferencia de contexto verbal, apoyo de imágenes, etc.

Con ello se busca que fluya la comunicación y la comprensión. En el segundo punto hay una pretensión de que el alumno se esfuerce en valerse de la lengua meta como lengua vehicular, por lo que, hasta el momento en que el estudiante no cuente con un dominio suficiente, profesor y estudiante se valdrán de otros recursos distintos a los lingüísticos, como son las imágenes, la mímica, etc., que hagan clara la comunicación; o con otros medios que aporta la propia lengua como el uso de sinónimos o perífrasis (circunloquio). De esta forma, la lengua meta no sólo es un objeto de estudio, es también un recurso o procedimiento dentro de las estrategias. Es esta idea uno de los fundamentos de la tesis que aquí presentamos: la oralidad como objetivo y procedimiento.

En cuanto a la lengua instrumental para el aula, el *Marco* recomienda no rechazar por principio ninguna posibilidad sino medir el grado de eficacia. Es decir, propone que sea el propio profesor el que considere, desde la reflexión, el uso cuantitativo de la L1 y el grado de autenticidad del material, el tipo de ejercicios, actividades y tareas, aunque el objetivo final recomendado sea el uso instrumental de la lengua meta a medida que el alumno vaya progresando (CE, 2001; 155). Insiste, en definitiva, en que el profesor y el alumnado, como interesados directos, sean quienes decidan el tipo de texto (oral y escrito) y el nivel de dominio que aspiran alcanzar, además del tipo de ejercicios, actividades y tareas, individuales y grupales y las estrategias en las que hay que capacitar al alumno (capítulo 6 del *MCER*).

El *Marco* (2001: XII-XIV) plantea preguntas y ayuda a dar respuestas. En él se insiste en que el profesor ha de actuar “en función de las necesidades de los alumnos, y [ser] realistas en función de sus características y recursos” (CE, 2001: XIII). Se fomenta un enseñante y un aprendiz que discuta y se haga preguntas y, de este modo, tome conciencia de su implicación.

En cuanto al aprendiz, se exige de él una participación plena, es decir, ha de ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, del estadio en el que se encuentra; ha de conocer las relaciones entre la lengua y el contexto social donde se moverá, la existencia de variedades de la lengua y otras cuestiones pragmáticas para convertirse en un usuario aprendiente autónomo en el aula y fuera de ella. Este nuevo aprendiz necesita ser formado, no sólo porque el peso de la tradición educativa dificulta esta participación, sino también porque “relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje” (CE, 2001: 140).

Esta falta de capacidad sobre el desarrollo de nuestro propio aprendizaje explica, en parte, el fracaso del autoaprendizaje de una LE que algunas personas emprenden en algún momento de su vida. El desconocimiento sobre cuestiones relacionadas con la adquisición de lenguas provoca que los que toman la iniciativa de aprender por su cuenta se pierdan

en el mar de ofertas y propuestas editoriales, pues no cuentan con nociones metodológicas o no son constantes en su dedicación, ya que al no contar con el acicate y la senda marcada por un profesor, la regularidad y la constancia son difíciles de mantener. Se necesita mucha fuerza de voluntad. El alumno ha de recibir formación para saber aprender; en el *Marco* se indica que “la mayoría aprenden reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si aprender a aprender se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos sean cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional” (CE, 2001: 140). Pero no sólo hay que saber cómo sino también dónde realizar un aprendizaje autónomo. Cuando el alumno se emancipa del profesor, resultará efectivo moverse fuera de los cauces formales, más recomendable que fomentar métodos editoriales de autoaprendizaje, pues estos no cubren todas las destrezas (expresión e interacción oral) y requieren de un aprendiz conocedor de la gramática. Por eso hay que centrarse en enseñar a gestionar el autoaprendizaje cuando el estudiante se encuentra en su ámbito social, dentro de su experiencia real, aprovechando que ahí es un usuario de la lengua (de sus interacciones, de la memoria para retener lo que escucha, aprender a preguntar, etc.).

De acuerdo con esta idea del *Marco*, volvemos a insistir en la relevancia que la enseñanza de las destrezas orales tendría en el aprendizaje; las habilidades en la competencia oral (de recepción y de producción) favorecen la autonomía del usuario. Si un aprendiz alcanza un dominio tanto en la comprensión de textos orales como en la expresión para comunicarse e interactuar, estamos dando recursos para el autoaprendizaje fuera del aula. El alumno podrá participar en situaciones reales, escuchará y aprenderá de lo que la situación le aporte. Desarrollar habilidades dentro de la oralidad hace que sea más fácil llevar a cabo actos comunicativos, donde escuchará, comprenderá, corregirá o mejorará su conocimiento al tiempo que interactúa. El dominio de las destrezas orales permite una mayor autonomía en situaciones cotidianas y reales dentro de la nueva sociedad, potenciando el desarrollo de la capacidad heurística, capacidad relevante en el *Marco de Referencia*, ya que con ella el alumno establece relaciones entre los datos observados y estudiados (CE, 2001: 106 / epígrafe 5.1.4.4), convertido en profesor de sí mismo. Esta estrategia metodológica no anula el texto escrito sino todo lo contrario, como más adelante desarrollamos. La propuesta no consiste en eliminar el lenguaje escrito, sino en introducir el aprendizaje desde la oralidad, utilizada como un instrumento mediador, y aplazar la instrucción de la comprensión y expresión escritas. Consideramos que la competencia oral capacita al estudiante más eficazmente para desarrollar las habilidades escritas.

Además, el desarrollo de las destrezas orales es fundamental para que el alumno participe en el aula. El éxito de las tareas y las actividades grupales depende de la capacidad y dominio de los alumnos en estas destrezas. Manejarse en estos canales de comunicación es esencial, sin olvidar que para llevar a cabo tareas en el aula se requiere el uso de la

lengua meta como lengua vehicular, recomendada en particular cuando llevemos a cabo tareas de naturaleza pedagógica, pues el propio uso de la lengua meta es en sí estrategia y objetivo (CE, 2001: 155)³⁹.

Directamente relacionado con el uso de la lengua meta en el aula, la variedad lingüística toma una importancia especial, en sintonía con la idea de tener en cuenta el contexto real de aprendizaje, donde no existe un hablante ideal o estándar, aunque sí se busque una actuación apropiada del aprendiente (diferente al concepto de correcto). Al mismo tiempo, no ha de limitarse la realidad lingüística, sino preparar al alumno para poder enfrentarse a todas las realidades con las que pueda cruzarse. Como es imposible enseñar todas las variedades, al aprendiz sí se le puede mostrar que la realidad es variada y variable. La lengua ha de estudiarse desde su variedad histórica diacrónica, geográfica diatópica, social diastrática y funcional diafásica. El conocimiento no le concederá el dominio en el uso de todas las variedades, pero este “ha de ser consciente de que existen y de que ha de saber reconocerlas y valorarlas en su contexto adecuado. Es decir, debería saber qué usar y qué no, pero además, debería saber por qué y por qué no” (Bueno Hudson, 2009:17).

Desde un primer momento, y en relación con el párrafo anterior, el profesor toma partido en el proceso de enseñanza aprendizaje. No se le considera un mero lector mediador de un método, sino creador, ya que elaborará su propio currículo; será un mediador entre el aprendiente y la realidad a la que este se enfrenta fuera del aula. Según Bueno Hudson (2009: 13), para entender el dilema del profesor ante un nuevo curso académico, hay que ver las relaciones entre los tres factores cruciales en el proceso de enseñanza aprendizaje: el profesor, el alumno y el sistema educativo en el que estén inmersos. El material con el que se trabaja es responsabilidad tanto del sistema educativo como del profesor. Así, la combinación de estos factores genera variables infinitas que el profesor ha de saber utilizar y organizar para “culminar su experiencia educativa con éxito. Variables como la edad, la aptitud, la motivación, los objetos de estudio, el dominio lingüístico, las diferencias de nivel, los estilos de aprendizaje, el tipo de institución, la L1 y la L2 del profesor y del alumno, etc., tendrán implicaciones en la toma de decisiones sobre las tácticas y las estrategias a construir” (Bueno, 2009: 13). Esta compleja labor se ve facilitada por el *Marco* siempre y cuando el profesor esté familiarizado con los niveles de dominio y las competencias que hay que trabajar.

3.1.1.3. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES

Un ejemplo claro de la importancia de la implicación de las instituciones educativas lo encontramos en los proyectos de bilingüismo desarrollados en nuestro país recientemente y, en particular, en la Enseñanza Obligatoria, Bachillerato (Madrid, 2005; Méndez y Pavón, 2012: 575) y Enseñanza Superior universitaria (Salaberri, 2013; Marsh

³⁹ El *Marco*: “En estas circunstancias [tareas de carácter pedagógico], los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna” (CE, 2001: 155-epígrafe 7.1.).

et al., 2013; Pastor, 2014; Caballero, 2016). Estos proyectos son la plasmación en la enseñanza pública española de los conceptos del *Marco* que acaban de ser expuestos, y en ellos destaca la importancia concedida a la comprensión y la expresión oral. Por otra parte, añadimos que la implantación de estos proyectos fomenta y ayuda a difundir esta nueva filosofía. En un nivel más concreto, encontramos como medida clave la coordinación curricular entre las distintas materias y profesores, más unos criterios comunes de evaluación (Romaine, 2001; Trujillo, 2005; Marsh, 2013; Pavón, 2014: 117).

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE / CLIL) responde a las aspiraciones del *Marco*. El aprendizaje integrado pretende lograr el uso de las lenguas extranjeras en el resto de las materias que forman parte del currículo de centro. Desde un trabajo conjunto y cooperativo por parte de todo el profesorado responsable, se busca que el alumno desarrolle un dominio lingüístico global mediante el uso de otro idioma diferente al materno en todas las asignaturas y no limitando la práctica lingüística a la asignatura específica de lengua extranjera. Esto requiere, por tanto, una planificación y elaboración coordinada entre el profesorado, y un apoyo logístico y material por parte de las instituciones competentes (Marsh, 1994; Lorenzo, 2013: 385). AICLE se fundamenta en que las lenguas son instrumentos para la comunicación, y su aprendizaje y enseñanza favorece que su aplicación se lleve a cabo en situaciones diferentes, estableciendo asociaciones significativas entre el aprendizaje de las distintas materias (Pavón et al., 2014). AICLE, mediante un enfoque por tareas, responde a las recomendaciones del *Marco* (Johnson, 2012: 71-72). Sin olvidar que AICLE fomenta el plurilingüismo, no limita la enseñanza a una lengua extranjera, sino que se adapta a la realidad lingüística del ámbito en el que esté ubicado cada centro educativo siempre que las posibilidades materiales y humanas lo permitan (Méndez y Pavón, 2012; Gómez, 2012: 104).

3.1.1.4. EL PAPEL Y LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN

Otro pilar del *Marco* es la evaluación, desarrollada a lo largo del capítulo 9 del *Marco*. Como ya hemos señalado, uno de sus propósitos es crear unos criterios comunes con los que equiparar los exámenes y los certificados en el territorio europeo. Los criterios de evaluación se corresponden con los objetivos de enseñanza y aprendizaje por lo que medir la competencia comunicativa del alumno-usuario se convierte en el criterio articulador. Tal competencia se estructura según los niveles de competencia (capítulo 3) y las habilidades o destrezas en la expresión, la comprensión y la interacción (en distintos registros del canal oral y escrito). Los propios descriptores serán los empleados para medir el grado de dominio, organizado entre usuario básico, independiente y competente (CE, 2001: 197-203). El capítulo 9 del *Marco* (2001: 177-196) y los anejos A y B están dedicados expresamente a la evaluación: objetivos, mecanismos y propuestas concretas para examinar. Encontramos los tipos de evaluación en el siguiente cuadro tomado del *Marco* (CE, 2001: 183):

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	<i>Continuum</i> RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Una forma de calibrar la importancia que la competencia de la oralidad (comprensión, expresión e interacción) tiene para el *Marco* es comprobar la presencia cuantitativa y cualitativa entre los criterios de evaluación.

Las destrezas orales aparecen desde los niveles iniciales de los descriptores (nivel de referencia A1 de *acceso* o *breakthrough*), según se ve en los cuadros aquí recogidos:

Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (CE, 2001: 32).

A1	Alcance. Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Corrección. Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Fluidez. Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
----	---	---	---

A1	Interacción. Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Coherencia. Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».
----	--	--

Motivo que justifica la necesidad de introducir la enseñanza de estas destrezas desde un primer momento, con la misma importancia que se le viene otorgando a otro tipo de destrezas y canales de comunicación. Si comparamos los descriptores entre la competencia de escribir y la de hablar, apreciamos una diferencia significativa en el grado de exigencia, siendo mayor en la capacidad de hablar:

Cuadro de autoevaluación (CE, 2001: 30).

A1	<u>Escribir.</u> Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	<u>Hablar. Expresión oral.</u> Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	<u>Hablar. Interacción oral.</u> Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
----	--	--	---

A medida que los niveles de referencia son más altos, se equipara el grado de exigencia entre las destrezas:

Cuadro de autoevaluación (CE, 2001: 30-31). Nivel Avanzado B2.

<u>Escribir.</u> Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.	<u>Hablar. Expresión oral.</u> Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	<u>Hablar. Interacción oral.</u> Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
---	--	---

El objetivo final no se limita a alcanzar un dominio de maestría en los canales orales, sino que, a medida que el alumno progresa, ha de ir mejorando las restantes destrezas de forma que sea competente en todos los actos comunicativos de lengua. La oralidad es un enlace entre los distintos tipos de textos y de canal; esta se mantiene a lo largo de todo el proceso y también una vez terminada la etapa de enseñanza aprendizaje. Al igual que en la vida real, fuera del aula, nos apoyamos en la lengua oral para trabajar un escrito, comprobamos su eficacia en el receptor leyéndolo en voz alta, aclaramos dudas preguntando a un interlocutor; elaboramos un ensayo escrito en muchas ocasiones con el fin último de exponerlo ante un público que lo recibirá como texto oral. Es este otro motivo por el que hacemos hincapié en la enseñanza y práctica de estas destrezas orales.

3.1.2. Las destrezas orales en el *Marco*

Para contextualizar las destrezas orales, dedicaremos unos párrafos, a modo de sumario, a presentar la organización del *Marco* y a delimitar el significado de algunos conceptos con los que hay que moverse por él: destrezas orales y escritas, texto y tareas.

3.1.2.1. ORGANIZACIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA: CAPÍTULOS, NIVELES DE REFERENCIA Y PARRILLAS

El *Marco* se articula en 9 capítulos, más otro preliminar, 4 anejos y una lista bibliográfica sobre los textos referenciados. El capítulo preliminar explica los motivos que impulsaron este trabajo y la filosofía que subyace en sus propuestas; propuestas que marcan los objetivos y sirven de guía para su uso. Es realmente un capítulo de preámbulo, que anuncia lo que se irá desarrollando con mayor profundidad y concreción a medida que avanzamos en la lectura. El primer capítulo (titulado *El Marco de Referencia Europeo en su contexto político y educativo*) está dedicado a contextualizar su gestación, justificar la necesidad del mismo, es decir, su utilidad y los criterios mínimos para llevarlo a cabo.

El segundo capítulo (*Enfoque adoptado*) pasa directamente a exponer la manera de trabajar en la enseñanza, proponiendo un enfoque orientado a la acción. Nos describe una serie de conceptos fundamentales: las competencias, las tareas, las actividades, las estrategias y los materiales, los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua y la evaluación. El capítulo 3 (*Niveles comunes de referencia*) se centra en uno de los puntos del capítulo precedente: los niveles comunes de referencia, descritos según criterios y descriptores. Expone la utilidad y manera en que hay que trabajar con ellos durante la enseñanza y cómo son útiles para el aprendiz, pues él mismo, mediante los descriptores de cada nivel de referencia, puede medir su progreso y descubrir sus deficiencias o dirigir su aprendizaje.

El cuarto (*El uso de la lengua y el usuario o alumno*) elabora con mayor detenimiento la forma en que el aprendiz ha de abordar la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La medida sobre la que se trabajará será el texto, según lo define la lingüística textual: unidad mínima verbal de dimensión supraoracional, oral o escrito, con plenitud de sentido establecida en un acto de comunicación entre emisor y receptor, que posee coherencia gramatical, semántica y pragmática entre el texto y el contexto del usuario. El capítulo 5 (*Las competencias del usuario o alumno*) se centra en la relación y descripción de las competencias, diferenciando las generales de las de la lengua propiamente. El capítulo 6 (*El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*) está dedicado a qué aprender y cómo se debería llevar a cabo; plantea temas para su discusión, como las fronteras entre la adquisición y el aprendizaje, las opciones metodológicas que se ajustarían al *Marco*, la actitud ante la falta y el error, y el papel de los agentes implicados en el proceso y desarrollo educativo. El capítulo 7 (*Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*) trata específicamente sobre la tarea, entendida esta como el mecanismo clave para lograr el objetivo primero del *Marco*: formar un usuario de la lengua, dentro de un acto

comunicativo e integrador en la sociedad que está siendo estudiada. El capítulo 8 (*La diversificación lingüística y el currículo*) relaciona sus propuestas con los currículos dentro de las instituciones educativas. Por último, el capítulo 9 (*La evaluación*) se dedica a la evaluación, criterios e importancia estructural dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de los tipos de evaluación, sumativa o formativa, certificación, el Portfolio, Dialang, etc.

Sin extendernos en todas las recomendaciones que hemos señalado *grosso modo*, nos centraremos en las referidas concretamente a las destrezas orales, de forma que veamos el lugar que ocupan en el *Marco de Referencia*, su valoración cuantitativa y cualitativa.

Los contenidos y los procedimientos del *Marco* se estructuran de acuerdo con los niveles de referencia. Cada nivel trabaja unos contenidos, coherentes y acordes al dominio de lengua y habilidad comunicativa. Una vez establecidos estos niveles, los descriptores se convierten en objetivos para elaborar currículos, en hitos que ayudan a secuenciar los contenidos y a concretar los criterios de evaluación, marcando, al mismo tiempo, estos criterios de evaluación los objetivos del currículo (el apartado 3.6 del *Marco* presenta los contenidos por niveles). Los niveles se presentan al enseñante o al alumno⁴⁰ en parrillas, y cada una de ellas trata los objetivos en los distintos canales, oral o escrito, según las destrezas productivas (oral y escrita) o receptiva (oral o escrita), contextos, registros, ámbitos y situaciones en los que se produce un acto comunicativo (CE, 2001: epígrafe 3.7. Cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos).

3.1.2.2. ¿QUÉ SON LAS DESTREZAS ORALES?

Las destrezas orales son aquellas habilidades que entran en juego cuando nos referimos al canal de transmisión oral, sean tanto receptivas como productivas. Es decir, hablamos tanto de comprender un texto como de elaborarlo dentro de la lengua hablada. Desde un punto de vista cognitivo, Byrne (1989) o Burns y Joyce (1997) entienden la comunicación oral como un proceso de doble dirección que requiere de la producción y recepción de un mensaje.

En todo momento, el *Marco de Referencia* menciona el texto oral en relación con el escrito y viceversa, pues ambos van unidos en actos de comunicación en la mayor parte de las ocasiones; sean cotidianas o académicas, uno se apoya en el otro, se enriquecen y no son canales enfrentados ni caminos paralelos (CE, 2001: 9-10). Sin embargo, en el campo de la educación, el texto oral se ha visto tradicionalmente relegado, tanto en su enseñanza como en su estudio, al considerarlo inabarcable por su propia naturaleza, inestable y siempre en transformación. Este carácter cambiante nos ha hecho considerarlo difícil de catalogar, estructurar y, en consecuencia, de organizar para su estudio y, de forma particular, no objetivable cuando se trata de evaluarlo.

⁴⁰ Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (CE, 2001: 30).

Pero los objetivos del *Marco*, al albergar la pretensión de formar usuarios y no simples conocedores, han obligado a preocuparse por el texto oral, estudiar su naturaleza y discutir sobre la forma de enseñar el funcionamiento a los nuevos usuarios de una lengua. Además, la competencia de la comprensión y la expresión oral se define como primaria (CE, 2001: 14), uno de los objetivos primordiales en la enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero.

Las destrezas orales no sólo resultan imprescindibles como un fin en sí mismo, sino que son, al mismo tiempo, otro recurso técnico para aprender un idioma. Es, en nuestra opinión, tanto un contenido estructural como un mecanismo procedimental. Puede ser esta la razón por la que el *Marco de Referencia* dedica una buena parte a que el usuario-estudiante sepa evaluar el dominio como hablante dentro de los niveles de referencia y a que sepa evaluar su propio progreso en la competencia oral.

Como ya hemos indicado en la evaluación, la instrucción sobre destrezas orales se debería hacer desde el primer momento y gradualmente, aspirando alcanzar finalmente todas las competencias. No implica más ventajas aplazar para niveles superiores algo que, cuando el aprendiz-usuario lo necesite, aprenderá por cualquier otro medio. Puede ocurrir que todo aquello que el profesor ignore o deje en espera, resulte importante en la comunicación (por ejemplo, una pronunciación correcta para ser comprendido por sus interlocutores), por lo que el aprendiz lo aprenderá fuera del aula, y cabe la posibilidad de que lo haga generando problemas comunicativos, malentendidos, y, tiempo después, en el momento en que se intente corregir, sea muy difícil por haberse viciado con el mal uso o fosilizado. Aunque la razón de mayor peso para justificar la instrucción de destrezas orales desde el inicio de la enseñanza-aprendizaje es que se aprende haciendo, es decir, se aprende a hablar hablando.

Por otra parte, y de acuerdo con el *Marco*, la comprensión y la expresión oral, como cualquier otra destreza lingüística, van unidas a los conocimientos de la gramática. No están reñidas oralidad y lengua, son dos caras de la misma moneda. El *Marco* no reniega de los componentes gramaticales sino que los califica de “indispensables”. En el epígrafe 6.4.7 del *Marco*, se proponen mecanismos para desarrollar cada componente con el fin de alcanzar un dominio en todas las destrezas, orales o escritas, donde la práctica y la memoria son dos de los recursos estrella:

“El desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lengua. ¿Cuál es la mejor forma de facilitararlo con relación al vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía?” (CE, 2001: 148).

3.1.2.3. EL TEXTO Y LA TAREA

En el capítulo 4 (2001: 144), se señala el texto⁴¹ oral y escrito como unidad de trabajo siguiendo la idea de Van Dijk (1984, 1998), para quien el texto es un *constructo teórico*, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos y su estudio debe abordarse desde la lingüística, la sociolingüística y la teoría de la comunicación (Dijk, 1978). En este sentido, al hablar de texto nos referimos a la unidad lingüística de trabajo del aula. En el capítulo sexto (epígrafe 6.4.3) se señalan los tipos de textos que el alumno ha de procesar y producir. Estos textos son parte del contenido de lengua, puede ser el objetivo de la tarea; cada tarea, realmente, trabajará con el tipo de texto que resuelva sus objetivos. El *Marco*, en una primera organización tipifica según dos criterios, a saber: textos receptivos o productivos (CE, 2001: 160). Es decir, receptivos, cuando el usuario los recibe (sea de forma escrita u oral) y productivos, cuando este los elabora, ya sea de forma escrita o de forma oral. Estos textos serán la unidad comunicativa (con significado) en una tarea. Las tareas, a su vez, se diferencian según:

El papel del usuario (CE, 2001: 160):

- Tareas de interacción y expresión
- Tareas de comprensión

El objeto de estudio (CE, 2001: 155):

- Tareas que pretenden ser reflejo de la vida real
- Tareas pedagógicas

En las primeras (las que pretenden emular una situación real), se pone mayor énfasis en el significado. En las segundas, se busca un equilibrio entre el significado y la forma, además de gestar una consciencia en el aprendiz sobre su proceso y progreso de aprendizaje. Sin embargo, la preocupación por el buen hacer se mantiene en cualquier tipo de tarea:

“Al realizar una tarea, los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma” (CE, 2001: 161).

Según el *Marco* (2001: 159), un alumno puede llevar a cabo una tarea siempre que sea capaz de poner en funcionamiento las destrezas y estrategias de aprendizaje, pues estas

⁴¹ Para el *Marco* (2001: 91), se entiende como «texto» cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes *canales* se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en organización y presentación. En el *Diccionario de términos clave de ELE*, “El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto verbal -oral o escrito- es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto”.

facilitan su realización y permiten desenvolverse correctamente cuando los recursos lingüísticos son insuficientes. El alumno ha de saber describir, planificar y hacer un seguimiento de su actuación. De nuevo, sería recomendable poner un especial empeño en trabajar las destrezas orales, preparar al alumno con los medios y recursos necesarios con los que enfrentarse a su aprendizaje en situaciones y ámbitos dispares.

En el aula se trabajarán distintos tipos de textos orales para diferentes tareas, que requerirán estrategias específicas (CE, 2001: 144):

- Textos escritos leídos en voz alta.
- Respuestas orales a preguntas de ejercicios.
- Reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.).
- Ejercicios de trabajo en parejas o en grupo.
- Contribuciones a debates formales o informales.
- Conversación libre.
- Presentaciones.

Cualquier tarea podrá ser manipulada en función del nivel de conocimiento y competencia del alumno y de sus necesidades, sin olvidar las condiciones reales de aula; es decir, no sólo considerando las características del alumno, sino también los materiales y medios con los que contamos. Para la realización de las tareas se requieren habilidades de naturaleza muy variada y no únicamente lingüísticas: las llamadas competencias generales (conocimientos declarativos, del mundo, socioculturales, existenciales) y las competencias lingüísticas expuestas en el capítulo 5 del *Marco*. En ellas interviene una serie de factores, cognitivos, afectivos y lingüísticos (CE, 2001: 158-160) que no han de ser ignorados. Se trata de tareas en las que, se trabaje un texto oral o escrito en el aula, se emplea la lengua oral como recurso de mediación, y se recomienda la lengua objeto de estudio como lengua instrumental en la medida de lo posible, es decir, proponiendo su uso gradualmente (CE, 2001: 155):

“En estas circunstancias [tareas de carácter pedagógico], los alumnos acceden a participar en situaciones ficticias en las que usan la lengua meta en vez de la materna” (CE, 2001: 155).

El objetivo final será lograr el uso de la lengua meta en un cien por cien, aunque esto se haga de forma gradual con lo que, en el camino, se cuenta con otros medios:

“La realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras, [...] las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de tareas y que comprenden cuestiones como saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de describir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica” (CE, 2001: 159).

En definitiva, para la realización de las tareas, como venimos diciendo, las destrezas orales son un recurso estratégico. El grado de dificultad irá aumentando en relación con el nivel de dominio de referencia que tenga el alumno y al que se aspire a alcanzar. Los

textos o material se adaptarán al alumno (a sus conocimientos, a sus intereses y con aplicaciones prácticas y contextualizadas). La comprensión de textos, en cuanto a la complejidad lingüística, tipo de texto o estructura del discurso escrito o hablado, se facilita al alumno adaptándolo a su nivel de conocimiento y dominio real (CE, 2001: 163). De la misma manera, también la exigencia respecto a la capacidad expresiva e interacción ha de ajustarse a la realidad.

En cuanto a asuntos concretos de la enseñanza, para la buena consecución de una tarea, se recomienda una preparación previa y / o paralela: el tiempo dedicado es un componente determinante para el buen o mediocre resultado; disponer de una fase preparatoria sirve para contextualizar al alumno y activar los conocimientos previos. Para facilitar la comprensión, también se recomienda dar instrucciones claras, cuidar la presentación (evitar los ruidos y elementos gráficos o sonoros distorsionantes) y distribuir el trabajo en pequeños grupos. El tiempo y los medios dedicados a la preparación de una tarea son clave a la hora de facilitar su realización tanto en actividades orales como escritas. Con esto se pretende contextualizar y proporcionar ayuda lingüística específica para realizar la actividad (CE, 2001: 161, 163-165).

El tiempo y el tipo de ayuda ofrecida durante la preparación variarán según los objetivos que se marquen, la complejidad de la tarea y los factores individuales del alumno (CE, 2001: 161-162), buscando una armonía entre unos y otros factores. No olvidamos, sin embargo, que ante actos de comunicación espontánea no podemos llevar a cabo actividades preparatorias. Por ello mismo, la práctica en situaciones simuladas prepara al hablante para contextos reales, puesto que el dominio en contextos orales reduce las dificultades señaladas, ya que el hablante desarrolla, con la experiencia, estrategias y habilidades de improvisación:

“Tiempo para la preparación: [...] en la comunicación espontánea, la planificación intencionada no es posible” (CE, 2001: 161).

3.1.2.4. RELACIÓN DE LAS MENCIONES DE DESTREZAS ORALES EN EL *MARCO*

En definitiva, hay que conocer (conocimientos explícitos), hay que saber hacer (*savoir faire*). Dentro de las destrezas orales, el *Marco* hace hincapié en la interacción oral (epígrafe 4.5.2.3), donde el hablante ha de poner en marcha varias habilidades al mismo tiempo. Será el profesor quien prepare mental y pragmáticamente (CE, 2001: 120 / epígrafe 5.2.3) al alumno, tanto haciendo a este conocedor de los mecanismos que la interacción requiere como ofreciendo recursos para practicar (CE, 2001: 90). Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la expresión y comprensión oral ya, que estas últimas consisten en una sucesión separada de actividades de expresión oral y de comprensión oral; en la interacción, los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Los interlocutores aprovechan el momento en que otros intervienen para planificar la respuesta sobre lo que van escuchando simultáneamente y lo que presuponen

que se dirá, elaborando hipótesis; y podrán llevarlo a cabo mediante los conocimientos y recursos que posean. Estaríamos hablando de discursos acumulativos, que se caracterizan por las repeticiones, las confirmaciones y las elaboraciones (CE, 2001: 90; Dijk, 1984).

Resulta, en nuestra opinión, imprescindible su práctica para asimilar y utilizar las estrategias; de no ser así, la simple comprensión intelectual no basta. Esta competencia se fija cuando el aprendiz comprueba que su intervención es comprendida por otros, al tiempo que él mismo comprende; o cuando, en caso contrario, puede volver a intentarlo. Nos parece que escuchar lo que decimos es tan importante como para un bailarín ver sus movimientos reflejados en el espejo durante los ensayos.

En el caso de la interacción escrita (por ejemplo, correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.), los procesos de comprensión y de expresión permanecen diferenciados, aunque la interacción electrónica vía Internet (como los chat, WhatsApp, etc.) es más parecida a un acto que sucede en “tiempo real” (CE, 2001: 90 / epígrafe 4.5.3). En estos casos, las estrategias y las consecuencias del proceso comunicativo se equiparan a los de la interacción oral, si bien hay que sumar otra dificultad, pues se requiere un alto dominio de la expresión escrita.

Con el fin de lograr un eficiente control en situaciones de interacción, se pone especial énfasis en preparar al alumno para desarrollar habilidades y destrezas de predicción. Es decir, en una tarea de interacción (más en una oral y cara a cara que en tareas escritas, donde se cuenta con más tiempo para reaccionar y rectificar), el alumno ha de ir elaborando hipótesis acerca de la intervención de su interlocutor y desarrollar, al mismo tiempo, su siguiente actuación o respuesta. Pero en ocasiones se introducen elementos inesperados (nueva información, un nuevo acontecimiento, otro participante, ruidos) que obligan a recurrir a otras estrategias apropiadas a la nueva realidad (CE, 2001: 164)⁴². Para lograr esta competencia es imprescindible, desde nuestro punto de vista, utilizar la lengua meta como lengua instrumental dentro del aula ya que capacitará, al aumentar la competencia en comprensión oral, para enfrentarse a una situación real y/o inesperada. También el *Marco* recoge una serie de restricciones (epígrafe 7.3.2.1 “Condiciones y restricciones de las tareas de interacción y expresión”) que se presentan en textos orales y escritos, generada, como indicamos más arriba, cuando aparece cualquier elemento inesperado, ruido o distorsión (CE, 2001: 162):

“En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la

⁴²“*Presentación física*: los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado. Además, el ruido, la distorsión y las interferencias (por ejemplo: una recepción televisiva o radiofónica deficiente o un texto escrito con mala letra o con tachones) aumentan la dificultad de la comprensión; en el caso de un texto grabado en casete, cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces, más difícil resultará identificar y comprender a los hablantes individualmente. Otros factores que aumentan la dificultad de la comprensión auditiva o visual son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.” (CE, 2001: 164).

nueva situación más compleja. En una tarea de expresión, es probable que resulte más complejo el desarrollo de un texto «dinámico» (por ejemplo, una historia que comporte cambios de personajes, cambios de escena y de tiempo) que crear un texto «estático» (por ejemplo, la descripción de un objeto perdido o robado)”. (Consejo de Europa, 2001: 162).

Otro elemento de estudio en el *Marco* es el interlocutor y su papel en los actos comunicativos. Es uno de los descriptores para medir y valorar los niveles de referencia. En el *Marco* se calcula el grado de dificultad que tendría para un aprendiz usuario entablar contacto con un interlocutor según en qué contexto, canal, temporal (sincrónico o en tiempo real), o características del habla como la variedad de español. En relación con estos parámetros, variará el número de estrategias y la competencia de dominio requerido. En estos casos, la colaboración del interlocutor, referida a los textos orales, es una ventaja. En el capítulo 7 del *Marco* se menciona este aspecto (CE, 2001: 162):

“Colaboración del interlocutor o interlocutores: un interlocutor comprensivo facilita el éxito de la comunicación, dado que otorga al alumno o al usuario cierto control sobre la interacción a la hora, por ejemplo, de negociar y aceptar cambios en los objetivos y a la hora, también, de facilitar la comprensión accediendo a hablar más despacio, repetir o aclarar cualquier cosa.”

“Características del habla de los interlocutores: su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.

“Visibilidad de los interlocutores (la comunicación cara a cara permite el acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan la comunicación).”

“Competencias generales y comunicativas de los interlocutores: conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento (grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla)”.

La importancia de la oralidad está implícita y explícita desde los niveles iniciales, presentes ya tanto en la evaluación como en los contenidos. En el nivel de referencia A2, llamado también de Plataforma, son abundantes los descriptores de esta naturaleza. Este nivel busca tejer una plataforma, una base desde donde se vaya construyendo el dominio comunicativo competente. A medida que avance en el nivel, al aprendiz se le exige mayor dominio en destrezas orales y, especialmente, de interacción, por lo que trabajar las destrezas orales resulta fundamental y no puede aplazarse a niveles altos de dominio. Este último planteamiento lo viene justificando la metodología tradicional al considerar necesario para utilizar un idioma contar previamente con una idea general del mismo.

Pasamos ahora a señalar las especificaciones sobre las destrezas orales (CE, 2001: 36-39). Para Rosen y Varela (2009:35-42), el corazón del *Marco* se encuentra en las escalas y los descriptores, que son al mismo tiempo los elementos articulatorios del libro. Sin embargo, continúan ambos autores, aunque el conjunto de descriptores es muy útil, puede abrumar por el exceso de información (Rosen y Varela, 2009: 39). Compartimos este planteamiento y sería recomendable para el lector adentrarse en el *Marco* sin pretender utilizar todos los datos al mismo tiempo, sino seleccionando de entre la larga lista de cuadros y parrillas repartidas por él, en función del objetivo buscado y las necesidades concretas, como haremos seguidamente.

- Desde el nivel de partida (de **Acceso A1**), se espera que el alumno utilice la lengua como medio de comunicación, aunque su uso sea muy limitado:

El punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas (CE, 2001: 36).

Para lograr esta forma de actuar en la que se produce una comunicación entre el aprendiz – usuario y otro interlocutor, no es suficiente con ir adquiriendo unos conocimientos y comprender el mecanismo de la lengua meta.

Desde el inicio es necesario hacer (*faire*) y ensayar los contenidos en el aula con el propósito de lograr un alumno activo, que asimile y haga suyo el *input* recibido. Debe escuchar el texto que elabora, es decir, habría que expresar oralmente el texto para saber si es comprendido por un interlocutor; al mismo tiempo, debe aprender a comprender la información recibida, centrarse en el significado.

- En el nivel **Plataforma (A2+)**, se espera ya un nivel elevado en la actuación. Resalta aquí la participación más activa en conversaciones, aunque con cierta ayuda y determinadas limitaciones. El *Marco* señala que este usuario:

Puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada (CE, 2001: 36).

Además, en este nivel se espera que el usuario ya muestre una capacidad considerable para mantener monólogos:

es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones (CE, 2001: 36).

No olvidamos que parte de estas capacidades se desarrollan también en otros canales pero nuestra propuesta es que se trabajen y entrenen primero habilidades orales; en segundo lugar, una vez asimilado, se pasará a otras destrezas escritas.

- El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero. Podríamos hablar de dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones como, por ejemplo:

generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre (CE, 2001: 37).

La segunda característica se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma flexible a problemas cotidianos:

Se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir (CE, 2001: 37).

Y es cierto que un viajero necesita dominar la interacción oral pero, de igual forma, para mejorar esta interacción oral hay que trabajar la comprensión de textos escritos que encontrará en las estaciones de trenes o en los aeropuertos, por ejemplo. También las situaciones cotidianas obligan a un usuario a escribir una carta de reclamación o un correo electrónico para ponerse en contacto con un amigo, una agencia de viajes, etc. De nuevo, las distintas destrezas se entrecruzan y es recomendable trabajar buscando la coherencia en la instrucción y midiendo el proceso en busca de una armonía. Es en este estadio de dominio cuando oralidad y escritura empiezan a circular a un ritmo similar.

- El nivel **B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Las dos mismas características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio cuantitativo de información:

Es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental y contesta preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad (CE, 2001: 37).

- El nivel **B2** representa un nuevo nivel superior a B1 (Umbral). Estaría a la misma distancia que A2 (Plataforma) respecto a B1. Pretende reflejar la especificación del nivel **Avanzado**. La metáfora empleada para hacer ver este cambio sería que habiendo progresado lenta pero constantemente por la meseta intermedia, el alumno ve que ha llegado a alguna parte, que las cosas parecen distintas, que adquiere una

perspectiva, que puede mirar alrededor de una forma nueva. Este concepto parece estar corroborado de forma considerable por los descriptores que, ahora, representan un avance con respecto al contenido existente hasta entonces.

Por ejemplo, en el extremo inferior de la banda (en la parrilla) ya se habla de la capacidad de argumentar eficazmente. Extraemos lo referente al plano oral:

Es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe cómo construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas; es capaz de tomar parte activa en debates informales dentro de contextos habituales comentando, aclarando su punto de vista, evaluando las alternativas propuestas y planteando y contestando hipótesis (CE, 2001: 37).

En segundo lugar, y siguiendo en el mismo nivel, se encuentran otros dos puntos importantes. El primero supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social:

Conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; utiliza frases hechas para ganar tiempo (por ejemplo, «Esa es una pregunta de difícil respuesta») y sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilita una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación; mantiene relaciones con los hablantes nativos sin divertirles o irritarles involuntariamente ni exigiéndoles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo (CE, 2001: 37).

El segundo punto importante es un nuevo grado de consciencia de la lengua:

Es capaz de corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos; toma nota de los errores frecuentes y realiza un seguimiento consciente del habla para localizarlos; en general, es capaz de corregir deslices y errores si es consciente de ellos; planifica lo que va a decir y cómo decirlo, considerando el efecto que surtirán sus comentarios en el oyente u oyentes (CE, 2001: 37).

Podríamos decir que, efectivamente, es este el umbral que tiene que cruzar el alumno para alcanzar una competencia significativa

- La siguiente banda -que representa la actuación en un alto grado del nivel **Avanzado (B2+)**- continúa centrándose en la argumentación, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua que aparece en B2 (Avanzado). Sin embargo, el énfasis en la argumentación y en el discurso de carácter social también se puede interpretar como un nuevo empuje para el desarrollo de las habilidades del discurso. Este nuevo grado de competencia en el discurso se muestra en las habilidades de conversación (las llamadas estrategias de cooperación):

Ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes (CE, 2001: 38).

A medida que se progresa en el dominio del idioma, se exige una mayor coherencia y cohesión textual. Así se señala que el usuario:

Utiliza cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; utiliza con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; es capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo (CE, 2001: 38).

Por último, es en este nivel donde se encuentra una concentración alta de elementos sobre la capacidad en la negociación:

Sabe cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos, de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos; declara con claridad los límites de una concesión (CE, 2001: 38).

- El **nivel C1**, se denomina **Dominio operativo eficaz**. Lo que parece caracterizar a este nivel es un usuario con un repertorio lingüístico amplio. Esto permite una comunicación fluida y espontánea, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso (CE, 2001: 38).

A todo lo logrado hasta el momento, se le añade un énfasis en la mayor fluidez; por ejemplo:

Es capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar sus comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras piensa; produce un discurso claro, fluido y bien estructurado y posee el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión (CE, 2001: 38).

- Aunque el **nivel C2** se ha denominado **Maestría**, no implica una competencia de hablante nativo, o próxima a la de un nativo. Lo que pretende es caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua. En este nivel, el alumno usuario es considerado como alumno brillante y así leemos:

Es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta (CE, 2001: 39).

Y de la unidad superior, el texto, a la menor: en el capítulo 5 se habla de la competencia fonológica, donde es necesario poner en práctica destrezas orales de producción y recepción (epígrafe 5.2.1.4). Se recomienda trabajar, desde las unidades de sonido (fonemas) hasta la entonación y el ritmo de las oraciones, en contextos concretos y no como conceptos teóricos. El objetivo marcado sería la corrección y la fluidez fonética para lograrla a corto o largo plazo, según el criterio del profesor y el usuario (CE, 2001: 114-115).

Respecto al momento apropiado para ir introduciendo las distintas destrezas en el desarrollo de la competencia fonológica, se recomienda hacerlo desde el primer

momento, poniendo en relación las destrezas escritas y orales. Se propone (epígrafe 5.2.1.6) tanto la producción oral con una correcta entonación como la lectura en voz alta partiendo de la forma escrita (CE, 2001: 115).

La importancia de enseñar estas competencias radica en que con ellas se logrará efectividad en la comunicación (CE, 2001: 130), ya que muchos fonemas se pueden trasladar sin problemas de la lengua materna a la segunda lengua. En algunos casos, los alófonos pueden ser muy distintos e, incluso, otros fonemas de la segunda lengua pueden no estar presentes en la lengua materna. Si no se adquieren o no se aprenden, se produce alguna pérdida de información que puede llevar a malentendidos. Por este motivo, el *Marco* considera importante plantear su importancia y valorar la prioridad que se le debe dar. Además, en este asunto, la cuestión de la edad o de la etapa de inicio en la instrucción complica el aprendizaje “por el hecho de que la adquisición de hábitos es más fuerte en el nivel fonético. [Se recomienda] Hacer conscientes los errores fonéticos y *desaprender* los comportamientos automatizados” (CE, 2001: 130). Si aplazamos para niveles superiores estas cuestiones sobre la pronunciación y entonación apropiada “puede resultar mucho más costoso (en tiempo y esfuerzo) de lo que sería en la fase inicial del aprendizaje, sobre todo en edad temprana” (CE, 2001: 130). Hay, pues, entre las recomendaciones, una clara inclinación por la enseñanza de la fonética y la pronunciación desde las primeras etapas.

Tenemos, respecto a la pronunciación, propuestas concretas, especialmente para alumnos en edad madura. Se facilitará por medio de (CE, 2001: 105):

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Estas recomendaciones se consideran generales, en cuanto a que sirven para el aprendizaje de todas las lenguas; después, cuando nos enfrentemos a una lengua en particular, los usuarios del *Marco de Referencia* determinarán “qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se exigirá al respecto” (CE, 2001: 105).

Algunos de los objetivos curriculares del *Marco* son contenidos relacionados con la interacción y la expresión oral (CE, 2001: 90), y han de formar parte de las destrezas orales, por ejemplo:

- enfrentarse a lo inesperado: a los cambios de ámbito, tema, esquema, etc.;
- enfrentarse a las interrupciones de la comunicación durante la interacción o la expresión: lapsus de memoria;
- competencia comunicativa inadecuada para la tarea concreta (utilizando estrategias de compensación como la reestructuración, los circunloquios, la sustitución, la demanda de ayuda);
- comprensión e interpretación erróneas (pidiendo aclaración);
- lapsus linguae, audición errónea (utilizando estrategias de reparación).

Y entiende por textos orales (CE, 2001: 93):

- declaraciones e instrucciones públicas;
- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- retransmisión de noticias;
- debates y discusiones públicas;
- diálogos y conversaciones;
- conversaciones telefónicas;
- entrevistas de trabajo.

El *Marco* ofrece un buen número de parrillas dedicadas a las distintas destrezas (comprensión, expresión e interacción) en variadas situaciones y registros. Estas parrillas se organizan de forma gradual, siguiendo los niveles de referencia, desde el A1 a C2, y con carácter sumativo; es decir, al C2 se le aplicarían los descriptores de los niveles inferiores. Los descriptores señalan la competencia, los contenidos y la fluidez requerida al usuario en cada nivel. Los criterios responden a unos conceptos comunicativos dirigidos a calcular el saber hacer (*savoir faire*) del alumno.

De entre todas las parrillas o cuadros, seleccionamos las relacionadas con las destrezas orales. En cuanto a su valor cuantitativo, es alto por el gran número que recoge; en cuanto a un valor cualitativo, se refiere a numerosos aspectos de la oralidad. Más abajo, anotaremos los que se tienen en cuenta para valorar y evaluar las destrezas orales, desde lo más general a campos muy concretos. Los cuadros que se encuentran repartidos a lo largo del *Marco* tratan sobre la capacidad para:

“La expresión oral en general (p. 62); hablar en público (p. 64); mantener un monólogo sostenido o dar una descripción de experiencias (p.60); sobre la capacidad en la argumentación (p. 63); cómo se desenvuelve en un ámbito de declaraciones públicas (p. 63); comprensión auditiva en general y comprender conversaciones entre hablantes nativos (p. 69); escuchar conferencias y presentaciones, escuchar avisos e instrucciones (p. 70); escuchar retransmisiones y material grabado (p. 70); ver televisión y cine (p. 73); la capacidad de inferencia, es decir, su capacidad de deducir el significado por el contexto oral y escrita (p. 74); interacción oral en general y comprender a un interlocutor nativo (pp. 75-76); dentro de la conversación, conversación informal con amigos, conversación formal

y reuniones de trabajo donde se ha de trabajar la colaboración para alcanzar un objetivo” (pp. 77-79).

Hay una gran precisión a la hora de caracterizar las destrezas que han de alcanzarse a través de los ámbitos que recogen los cuadros o parrillas. No se trata de conceptos genéricos, abiertos a la interpretación, sino que están claramente definidos, y tienen en cuenta una rica variedad de situaciones con las que un usuario se puede encontrar. Estos cuadros, además, hacen las veces de guía para evaluar y marcar objetivos al mismo tiempo.

Por otra parte, contamos con cuadros tanto para la autoevaluación (CE, 2001: 30-33), en la que el alumno controla su situación y progreso, como para que el enseñante sitúe el lugar en el que se encuentra el alumno a lo largo del proceso de aprendizaje. Buena parte de estos cuadros, en los que nos encontramos con una evaluación cualitativa del uso de la lengua, distinguen entre alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia.

El *Marco* ofrece parrillas para medir la competencia en situaciones donde el usuario interactúa. Por ejemplo, mediremos la comprensión auditiva cuando el alumno está participando en un diálogo cara a cara o en una conversación. O necesitaremos tener en cuenta que la competencia y las estrategias de aprendizaje son diferentes en situaciones donde el alumno no interactúa, es decir, cuando escucha a alguien o cuando la información recibida no va dirigida expresamente a él, sino que ha sido lanzada por megafonía, televisión, radio, cine (CE, 2001: 70-71, 75-76). El hecho de diversificar las competencias según distintos ámbitos y contextos implica una predisposición por parte del profesor (y de los materiales editoriales) a la hora de organizar el plan curricular y las actividades de aula; aparte de dar distintos enfoques en la evaluación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estos cuadros recogen más situaciones, a saber:

El usuario en la conversación, informal, formal y en reuniones de trabajo, en la organización de algún evento, en el intercambio de información, cuando recibe información, cuando entrevista o es entrevistado, cuando toma la palabra en una conversación o la capacidad de saber respetar el turno de palabra (CE, 2001: 122), en la cooperación durante un debate o discusión, la capacidad de pedir aclaraciones, tomar notas en conferencias, pasar del canal escrito al oral y viceversa (CE, 2001: 75-81, 85-93).

En estos aspectos, además, se mezcla tanto la competencia cultural (saber estar) como la competencia lingüística y de registro (vocabulario, estructuras, etc.). Se hace patente la importancia de prever situaciones con las que el usuario – alumno puede encontrarse y debe interactuar (CE, 2001: 123).

También las cuestiones consideradas tradicionalmente *más gramaticales* son tratadas por el *Marco*, si bien corresponderá a cada Plan Curricular de las lenguas en particular

determinar con detalle los descriptores para establecer los niveles de referencia. Así, encontramos de forma genérica parrillas referidas a:

El dominio de la pronunciación (CE, 2001: 114); la flexibilidad, es decir, la capacidad de adaptar las fórmulas aprendidas a la necesidad puntual del momento (CE, 2001: 121); el desarrollo de descripciones y narraciones, la coherencia y cohesión en lo escrito y oral (CE, 2001: 121); la fluidez y la precisión oral (CE, 2001: 126).

Aunque hayamos pasado muy por encima las destrezas orales del *Marco*, la enseñanza-aprendizaje conlleva trabajarlas de forma global. ¿Quiere esto decir que no podemos centrarnos en las destrezas orales si queremos seguir las pautas del *Marco*? De nuevo hay que distinguir el objetivo final (formar un usuario de la lengua) de los objetivos parciales, distribuidos estos en el tiempo a lo largo del proceso de aprendizaje. La ciencia organiza o encasilla la realidad en campos, separa sus componentes y la estructura. Si bien dentro de una situación real no hay cajones estancos y todo está relacionado, el estudio de la naturaleza requiere estructurar los contenidos y agruparlos. El *Marco* estructura los contenidos en capítulos y epígrafes y separa habilidades y competencias con la pretensión de ser clarificador y abarcar cuanto más sea posible:

“La afirmación de que todo está relacionado no significa que los objetivos no puedan diferenciarse” (Consejo de Europa, 2001: 11).

Así, cuando en el *Marco* se habla de los tipos de objetivos, tiene en cuenta que los intereses de los estudiantes serán diferentes, con lo que a unos puede interesarles desarrollar la lengua escrita y a otros la lengua oral. Considerando esta circunstancia, el currículum se preparará distinguiendo objetivos. Sin embargo, esto no implica necesariamente que “dichos alumnos vayan a limitar el estudio a las formas hablada y escrita” (CE., 2001: 131). Hay que buscar la manera de desarrollar todas las destrezas y se recomienda tener en cuenta el estilo cognitivo del alumno y sus intereses: “la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general del aprendizaje” (CE, 2001: 133), entendiendo como objetivo parcial el hecho de centrar el currículum de un curso en un contenido puntual, como podría ser una sola destreza, en un registro, etc. Pero este aprendizaje desequilibrado, unido a otros proyectos que se desarrollen en otro momento, puede acabar siendo parte de un proyecto global.

En el caso que ahora nos ocupa de currículos parciales, los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Puede que el objetivo primordial sea “conseguir resultados eficaces en las actividades de comprensión (escrita u oral), o en la mediación (traducir o interpretar), o en la interacción cara a cara” (CE, 2001: 134). Al plantearnos estos objetivos, de nuevo, se requiere un equilibrio entre los componentes de estudio; además, los objetivos parciales no han de excluir a los generales, pues un objetivo no “se puede conseguir independientemente de cualquier otro objetivo. Sin embargo, al definir objetivos es posible dar mayor importancia a un aspecto que a otros” (CE, 2001: 134) y esto implica seleccionar el contenido, las tareas de aprendizaje,

etc. En resumen, cualquier competencia de las llamadas parciales puede incorporarse a una serie general de competencias comunicativas y de aprendizaje (CE, 2001: 134) ya que, normalmente, los proyectos no suelen ser excluyentes de forma total; generalmente se busca un progreso armonioso entre los distintos elementos.

Sin embargo, reproduciendo textualmente el *Marco*, “resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciben como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas. Las tareas generalmente se centran en un ámbito dado y se consideran como objetivos que hay que alcanzar en relación con ese ámbito” (CE, 2001: 136). Esto tiene la ventaja de identificar en términos prácticos cuáles son los resultados esperados y puede desempeñar un papel motivador a corto o largo plazo. Por ejemplo, animar a los niños con unos contenidos que les permitan jugar a *la familia feliz* puede ser motivador y aprenderán el vocabulario de la familia, que es parte del componente lingüístico de un objetivo comunicativo más amplio. Así, el enfoque basado en proyectos, las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles marcan objetivos transitorios, definidos en función de tareas pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en que aportan recursos y estrategias para la consecución de otros objetivos (CE, 2001: 136). Por ello, aunque los objetivos parciales se refieran a la comprensión de textos escritos, las destrezas orales son un instrumento idóneo para agilizar el aprendizaje, ya que la lengua actúa de por sí como un instrumento de trabajo. Lograr a partir del nivel umbral (B1, Threshold level) que la lengua meta en el aula también sea instrumental, en un alto porcentaje, es aprender aprendiendo. De nuevo, se confirma la lengua meta como objeto de estudio e instrumento de trabajo.

3.1.2.5. VALOR Y USO DE LAS DESTREZAS ORALES EN EL MARCO

¿Por qué una propuesta educativa donde la enseñanza sea iniciada desde las destrezas orales? Siguiendo las recomendaciones del *Marco*, el alumno (aprendiz-usuario) ha de ser consciente de su proceso de aprendizaje y adquisición, ha de participar en él y debemos capacitarlo de autonomía para que aprenda por sus propios medios. Al iniciarnos en otro idioma mediante y a través de las destrezas orales (de recepción y de producción), estamos obligando a que, desde el primer momento, entren en funcionamiento nuestras capacidades comunicativas. Hemos de avanzar al tiempo que se estén desarrollando el oído y la comprensión textual y, desde el inicio, somos nosotros mismos quienes trabajamos comprensivamente, a partir del texto, elaborando nuestras propias estrategias. De igual forma, desarrollar y poner en práctica la expresión oral permitirá que vayamos viendo el avance, conozcamos nuestra capacidad y vayamos perdiendo el miedo a la actuación.

Las destrezas orales son la puerta de entrada y no sólo un fin en nuestro aprendizaje. Con ellas construiremos una plataforma desde donde desarrollar las otras destrezas (texto escrito o registros académicos en textos orales y escritos), necesarias también para

alcanzar una competencia comunicativa. El *Marco de Referencia* (2001: 13) considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes, a saber: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Y cada uno de ellos necesita sin reservas, para su éxito, de la combinación de conocimientos, destrezas y habilidades. Por lo tanto, es tan importante poseer datos y comprenderlos (conocimiento declarativo o *saber*) como saber utilizarlos (*savoir faire*), ya sean textos orales o escritos (Swain, 1985; CE, 2001: 133). Por todo esto, la enseñanza mediante las destrezas orales se presenta como un mecanismo efectivo.

El *Marco* considera que la competencia lingüística (fundamental en la comunicación) “se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de lengua como la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación” y se realiza con textos en forma oral o escrita, o en ambas. La comprensión y la expresión oral “son obviamente primarios” (CE, 2001: 14), a pesar de que ya desde los niveles iniciales se han de trabajar los textos escritos. El texto escrito y el oral se combinan en la interacción entre usuarios de una lengua. Emplear la oralidad como recurso pedagógico facilita y refuerza la comprensión por parte del aprendiz; estrecha los lazos entre enseñante y estudiante, como apunta el *Marco* (2001: 14), y el control sobre el aprendizaje es simultáneo al propio proceso.

Otro argumento que respalda la importancia de la oralidad en el proceso educativo lo encontramos en la idea transmitida por el *Marco* sobre la comunicación. La comunicación no consiste únicamente en comprender o expresar un texto (oral o escrito); con el *Marco* surge otro concepto clave y fundamental en la comunicación: interactuar, que es a la vez otro de los descriptores en los niveles de referencia (CE, 2001: 213) y aparece ya desde los niveles básicos de acceso (CE, 2001: 14, 36, 75 y más). Los hablantes no actúan protegidos en pompas de jabón, aislados en situaciones previsibles, sino que habrán de interactuar en la realidad, donde posiblemente se altere el texto a lo largo de la situación comunicativa, por lo que nos veremos obligados a modificar nuestro discurso, según vaya siendo construido entre los participantes. Las variaciones serán mayores en una comunicación oral que en una escrita; al menos, en un canal escrito se cuenta con más tiempo para actuar y reaccionar, aunque actualmente algunos soportes y medios como los chat, los *WhatsApp*, y otros que están por aparecer, hacen que el texto escrito esté sujeto a la improvisación y a cambios inesperados (Calero, 2014: 86, 89). También debemos contar con la combinación de canales: escrito y oral, donde la mediación (la reformulación, la aclaración, la traducción) desempeña un papel importante para resolver las posibles dificultades. En uno u otro caso, la enseñanza de lenguas extranjeras ha de centrarse tanto en los textos escritos como orales. Nuestra propuesta consiste en considerar las destrezas orales como llave para iniciarse en una nueva lengua. Pero esto no significa que su importancia quede relegada a las etapas iniciales: el dominio de las destrezas orales repercute en beneficio del resto de las habilidades y en todos los registros y, en consecuencia, en los componentes comunicativos a lo largo de todas las etapas aprendizaje.

Siguiendo los argumentos de Oesterreicher (1996), lo hablado y lo escrito no son conceptos dicotómicos sino que hay que verlos como un *continuum* delimitado por esos dos extremos (lo oral y lo escrito), y entre ellos se producen una variedad de realizaciones, de lo más o menos formal a lo más o menos informal (Calero, 2014: 87). Muchos textos escritos pretenden alcanzar un carácter oral o viceversa, hay textos orales que buscan asimilarse a un texto formal más parecido al texto escrito (discursos, exposiciones y conferencias, etc.). Lo escrito y lo hablado son dos canales que se relacionan y retroalimentan por lo que podemos servirnos de esta especie de vasos comunicantes en nuestras estrategias de enseñanza y aprendizaje, descubrir el *continuum* que se inicia en la oralidad (destrezas orales) de forma que consolidemos el aprendizaje en los textos escritos (Calero, 2014: 87).

3.2. Aplicaciones en ELE

Como ya dijimos al comienzo de este capítulo, la aceptación y asimilación del *Marco* no está siendo fácil; incluso, podríamos decir que está resultando controvertida. En España, hasta 2008 el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), expedido por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, no se había adaptado aún al *Marco*; a partir de 2009 empezó la adaptación a los niveles de referencia que habían sido recogidos previamente en el Plan Curricular de 2006. Sin embargo, y por otra parte, el Instituto Cervantes sí respondió pronto a las peticiones del Consejo de Europa: tan sólo un año más tarde se tradujo y publicó el *Marco* y se empezó a trabajar en la elaboración de un Plan Curricular que sirviera como colofón al proyecto europeo de las lenguas. Como apoyo a esta idea, los distintos gobiernos autonómicos fueron adaptando los planes de estudios reglados (en las distintas etapas educativas, obligatorias y superiores) vinculándolos al *Marco* y fomentando el plurilingüismo, como veremos más adelante.

3.2.1. En el Instituto Cervantes: el Plan Curricular

Desde su fundación en 1991, el Instituto Cervantes ha trabajado dentro de la política lingüística recomendada por el Consejo de Europa, participando en los proyectos auspiciados por esta institución y poniendo en marcha los compromisos adquiridos (IC, 2006: introducción). Entre otras labores, el Instituto Cervantes se ha encargado de dar a conocer el *Marco de Referencia* no sólo con la traducción del mismo, sino con su difusión y la concreción de sus recomendaciones a través de la publicación del *Plan Curricular*, según se había comprometido años antes. Esta obra pretende proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto Cervantes, y a los profesores de ELE en general, un amplio repertorio de material relacionado con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español (IC, 2006: presentación).

Como hemos mencionado más arriba, cada Estado miembro se comprometió a dar cuerpo a las recomendaciones generales recogidas en el *Marco*, pues, como señala Puig, “las

escalas del *Marco* se proponen como base común, no se refieren a ningún contexto de aprendizaje concreto (a niños, jóvenes, adultos, con fines específicos)” (Puig, 2008: 79-81). Esta falta de concreción en cuestiones específicas de un idioma se corrige a través de las respectivas instituciones nacionales, elaborando un texto que las concrete.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes ha sido pionero en Europa. En realidad, la trayectoria del Instituto Cervantes, no está alejada de la filosofía del *Marco*. Con un afán de dar contenido y coherencia a la institución, publicó un plan curricular en 1992, con otra reedición en 1994: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Este plan aportó contenido a la recién nacida institución ya que, de acuerdo con la opinión de un nutrido número de autores, la ausencia de un proyecto de centro puede reflejar una falta de metodología y, por tanto, un trabajo no organizado ni reflexivo. Carecer de unos objetivos secuenciados en el tiempo suele reemplazarse por la intuición y la presión de la urgencia, cuando lo urgente no siempre equivale a lo necesario. Es más, a veces, la urgencia obliga a no enseñar lo importante, relegándolo reiteradamente a otro momento que nos pueda quedar libre.

El primer *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1992) hace referencia a la publicación en 1970 de *Threshold Level*, y en su bibliografía quedan reflejadas las lecturas de la versión española, que corrió a cargo de Slagter (1979), y del trabajo posterior de Van Ek y Trim (1991). Este Plan Curricular bebe de aquellas fuentes, como se aprecia en la estructura y en el enfoque. En realidad, este *Plan Curricular* podría considerarse un antecesor al *Marco*, pues comparte ideas, contenidos y funciona como guía para los profesores.

El *Plan curricular* del IC (2006), que no es un marco de referencia sino la plasmación de las recomendaciones del *Marco*, al que no pretende reemplazar, sino servir de complemento para que cualquier profesional interesado —editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc. — encuentre el material lingüístico con el que desarrollar los niveles de referencia del *MCER* para el español (Fernández, 2007:2). El mismo IC declara que los niveles de referencia para el español son el desarrollo de los niveles establecidos por el Consejo de Europa en el *Marco*. El Instituto Cervantes los ha incorporado como propios, al igual que los objetivos y contenidos (IC, 2006: introducción).

El *Plan Curricular* de 2006 no rompe con el de 1992, es un paso más. En opinión de García Santa-Cecilia (1999), “la diferencia básica es que en la versión del 92 las dimensiones de interculturalidad y de autonomía en el aprendizaje constituían una declaración de intenciones pedagógicas, con un desarrollo muy limitado en cuanto a especificaciones curriculares concretas. Sin embargo, en la versión de 2006 estas dimensiones adquieren ya carta de naturaleza al presentarse ampliamente desarrolladas en inventarios de especificaciones de objetivos generales —las dimensiones del alumno como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*— y de contenidos de enseñanza y aprendizaje —con tres inventarios que tratan la *materia cultural* desde la triple perspectiva cultural, sociocultural e intercultural, y un inventario centrado en los

procedimientos de aprendizaje—. A todo esto se añade un tratamiento mucho más amplio y detallado de la lengua, especialmente en los aspectos léxicos y pragmático-discursivos”. Sin entrar en detalles sobre el cambio apreciable en el lenguaje utilizado en ambos documentos, nos limitaremos a señalar los contenidos y su estructura, donde ya se confirman los puntos en común con el MECR:

1. Fundamentos.
2. Fines y objetivos.
3. Contenidos: funcional, gramatical, temático y pedagógico.
4. Metodología: la responsabilidad del alumno en su propio proceso, alumno activo, el error, la función del profesor.
5. Orientaciones prácticas para enseñar las destrezas (las cuatro destrezas y la interacción en el aula; la lengua de uso en clase y la variedad lingüística).
6. Evaluación: criterios, dimensión de la evaluación.

El *Plan Curricular* de 2006, como ocurriera con el primer *Plan Curricular*, es la base común que garantiza la coherencia de los centros en su conjunto. Especifica los fines institucionales, los objetivos por niveles de progresión curricular, los contenidos, las orientaciones metodológicas y los criterios y procedimientos de evaluación (IC, 2006: Vol. II, 9-10). En 2005, la revista *Instituto Cervantes* publicó un suplemento donde, a modo de anuncio-presentación, justificaba la elaboración de este *Plan curricular*, exponía sus objetivos y cambios respecto al Plan de 1992 y la reedición de 1994 (IC, 2005a: 1-7). En él presentaba la nueva obra como una ampliación de la primera (1992) donde ya estaba recogida la filosofía y planteamientos didácticos del Instituto Cervantes. Es decir, no se reniega de la 1ª edición; en 2006, los cambios o ampliaciones serían motivados por la adhesión al *Marco* (IC, 2005: 6) y responderían a una inquietud generalizada en los países que nos rodean:

“El Plan curricular se estableció en la red de centros [del Instituto Cervantes] a principios de los años noventa. [...] En los últimos quince años se han ido aquilatando ideas y planteamientos que constituyen las bases actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, del Consejo de Europa, evidencian el esfuerzo que han hecho las instituciones y los profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas por trasladar a la práctica los hallazgos de la investigación y la experimentación didáctica. Hay una voluntad general [...] de nuestro entorno de establecer bases comunes para definir niveles de competencia lingüística homologables entre currículos, programas y sistemas de certificación” (IC, 2005: 6).

Las *novedades de la actualización*, como se expresa en el artículo mencionado, serían (IC, 2005: 6-7):

- Nueva estructura del contenido, con seis niveles de referencia en lugar de cuatro.
- Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo donde el papel del alumno se define más detenidamente: alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.
- Mayor dedicación a los contenidos gramaticales, en sus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y ortográficos.
- Definición de los contenidos de carácter léxico-semántico y un inventario del vocabulario.
- Desarrollo de contenidos de carácter pragmático-discursivo.
- Desarrollo de un inventario de contenidos culturales y socioculturales.
- Tratamiento sistemático de temas relacionados con el aprendizaje: técnicas, procedimientos de aprendizaje y estrategias de los alumnos.
- Redefinición de las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación.

El hecho de que el *Plan Curricular* se haya convertido en un referente ha sido decisivo en la evolución de la enseñanza de ELE (Fernández, 2007: 15). Ha facilitado un plan de actuación, con objetivos y elementos comunes, un camino para todos los actuantes en la enseñanza del español como lengua extranjera (Rosen y Varela, 2009: 42). No se trata de un libro de lectura sino más bien de un texto de consulta y apoyo en el momento de organizar un curso en particular (nos guía sobre qué contenidos y en qué grado de profundidad abordarlos) o el plan de centro en general:

“Los niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga, ya sea elaborar un programa, seleccionar el contenido de un examen, preparar materiales de enseñanza, verificar el nivel de competencia de un alumno, etc. En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular, o para cualquier otra aplicación de las ya indicadas, pero teniendo siempre claro que es necesario un tratamiento de ajuste y adaptación por parte de quienes lo utilicen” (IC, 2006: introducción).

Esta obra puede consultarse en la propia página del Instituto Cervantes⁴³, o bien en su edición en papel, presentada en tres volúmenes. El primero está dedicado a los niveles de referencia A1 y A2; el segundo, a B1 y B2; el tercer volumen, a C1 y C2.⁴⁴

En cuanto a la evaluación, esta es clave en el Instituto Cervantes, pues se ha convertido en el centro por excelencia para la acreditación del español como lengua extranjera: los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE)⁴⁵.

⁴³http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

⁴⁴http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/plan.htm, para consultar el plan general de la obra.

⁴⁵ Toda la información está disponible en <http://diplomas.cervantes.es/>

Al igual que otros aspectos del Cervantes, también el DELE ha sufrido cambios y adaptaciones al *Marco* (IC, 2005: separata). Hoy por hoy, los exámenes de acreditación siguen las bases del *Marco de Referencia*, tanto en el sistema de calificación (conforme a los niveles de referencia) como en los criterios (según los descriptores) y en los objetivos buscados. Haciendo un poco de historia, y en relación con lo que estamos diciendo, estos exámenes han ido modificándose desde su creación en 1991 con el propósito, en las últimas convocatorias, de ajustarse a los nuevos criterios que marca el Consejo de Europa. Pero esta adaptación ha sido lenta y ha tardado en llevarse a cabo. Posiblemente, se haya debido más a la dificultad de la adaptación que al desinterés o a la oposición del IC, pues los cambios fueron anunciados desde tiempo atrás en el III Congreso Internacional de la Lengua española, celebrado en Argentina (Fernández, 2004; IC, 2005: separata).

En nuestro estudio, interesa especialmente conocer el valor cuantitativo de las destrezas de producción y recepción oral en el DELE. En primer lugar, estos exámenes se dividen en varias pruebas, y cada una de ellas mide habilidades como la comprensión de lectura, auditiva, o la expresión e interacción escritas y orales. Los exámenes se gradúan según los niveles de referencia del *Marco*, como no podría ser de otra manera, por lo que hay seis pruebas diferentes; cada una de ellas se organiza en dos grupos:

Grupo 1 (Destrezas de lecto-escritura): comprensión de lectura y expresión e interacción escrita.

Grupo 2 (Destrezas orales): comprensión auditiva y expresión e interacción orales.

Se requiere la calificación de *apto* en cada uno de los grupos de pruebas en la misma convocatoria de examen, sea sobre las destrezas orales o sobre las de lecto-escritura. La puntuación máxima total que se puede alcanzar es de 100 puntos y es necesario obtener 30 puntos en cada grupo para alcanzar la calificación global de *apto*.

El nivel C2 contiene un mayor número de pruebas como podemos confirmar en los datos de la propia página del Instituto Cervantes⁴⁶:

- Prueba 1: Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva.
- Prueba 2 (destrezas integradas): comprensión auditiva y de lectura, expresión e interacción escritas.
- Prueba 3 (destrezas integradas): comprensión de lectura y expresión e interacción oral.

La puntuación máxima que se puede obtener en el examen es de 100 puntos y es necesario alcanzar el 60% en cada prueba. Se requiere un mínimo de 20 puntos por cada una de las tres pruebas.

De todo lo dicho podemos concluir que las destrezas orales tienen la misma consideración que el resto de las destrezas de lecto-escritura, consideradas tradicionalmente las pruebas evaluables y medibles dentro de los enfoques tradicionales. Por lo tanto, en esta ocasión,

⁴⁶http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_c2.html

y en consonancia con los objetivos generales del *Marco*, las destrezas orales desempeñan un papel fundamental en la evaluación, lo que obliga a los enseñantes a tenerlas en cuenta igual que el resto de las destrezas, no como adorno o mero complemento. De nuevo, se pone de manifiesto la importancia de la evaluación en los planes de enseñanza, ya que esta es un referente para elaborar contenidos y actuar en el aula (Llisterri, 2003; Gutiérrez Rivilla, 2004; González, 2006; Gutiérrez y Barrio, 2013).

3.2.2. En otras instituciones

No dudamos de la importancia que la aparición del *Marco* ha tenido y tiene en España dentro del mundo de la enseñanza. Hasta ahora hemos tratado el contenido del *Marco* y el *Plan Curricular* y el papel de las destrezas orales en dichos textos. Ahora nuestro propósito es conocer el grado de aceptación y aplicación de sus propuestas. Nos centraremos en la enseñanza reglada (en las etapas obligatorias y superiores) y en la enseñanza no reglada, tanto en centros privados como centros de idiomas universitarios o dependientes de instituciones oficiales.

Como no podía ser de otra forma, la filosofía del *Marco* ha de estar presente desde la base, desde el comienzo del proceso educativo (Trujillo, 2014). Sin la implicación de los responsables en educación, los objetivos generales del Consejo de Europa no podrían llevarse a cabo ni esperar resultados óptimos (Méndez y Pavón, 2010: 573; Gómez, 2013: 103).

Recordando lo dicho anteriormente, el *Marco* pretende formar ciudadanos que conozcan, compartan y respeten a sus vecinos mediante la comunicación verbal. Es un proyecto que requiere de un plan político definido y estructurado, en el que no sólo se necesitan profesionales competentes sino un respaldo legal para la actuación. En el sistema educativo español, las distintas etapas se establecen por la edad de los estudiantes y se distribuyen en centros de distinta índole, desde escuelas infantiles hasta centros de formación profesional, pasando por la Universidad y los centros de Bachillerato. No debemos olvidarnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EEOOI), dedicadas expresamente a la enseñanza de lenguas extranjeras. En cada uno de ellos el *Marco* se concretará en sus planes de estudio, objetivos educativos, estrategias o enfoques pedagógicos, y en la forma de trabajar el profesorado, aisladamente o en equipo.

3.2.2.1 EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En los centros de educación obligatoria (Primaria, Secundaria) y reglada (Bachillerato, Formación Profesional y Universidad), la enseñanza de una lengua es parte del currículo sin ser la única materia, como ocurre en un centro de idiomas. De todas formas, sea de la naturaleza que sea la institución, la lengua debería ser considerada como un elemento de unión entre todos los contenidos tratados dentro de los distintos Planes de Estudio. El enfoque propuesto en el *Marco*, la psicolingüística y la neurolingüística

(Cummins, 1983: 38; Cifuentes, 1996. 32; Méndez y Pavón, 2012: 574) aportan argumentos que respaldan el valor de la lengua como instrumento necesario en el desarrollo cognitivo del alumno. La lengua, desde su concepción comunicativa, forma parte de todas las asignaturas. El profesor de lengua materna o extranjera ha de instruir para lograr que el alumno desarrolle distintas destrezas comunicativas y lingüísticas de forma que sus estrategias de aprendizaje y cognitivas sean más efectivas en las restantes materias (Fernández López, 2011: 16).

La aplicación de estas ideas necesita de una legislación adecuada (Trujillo, 2006 y 2010), de unos medios específicos y de una formación de sus responsables educativos que permita un cambio de actitud y una preparación adecuada. En definitiva, apoyo institucional y profesorado competente son dos elementos esenciales para el cambio requerido en la manera de trabajar (Pavón, 2006: 420; Trujillo y Rubio, 2014).

En 1989, el Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea, presidido por Javier Solana, aprobó el Programa Lingua. Este programa, sostenido por el presupuesto comunitario, tenía como objetivo promover la enseñanza de dos lenguas extranjeras en cada país de la Comunidad. En 1999, pasados nueve años desde la invitación del Consejo de Europa, la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia organizó las primeras Jornadas de Información sobre *el año europeo de las lenguas*, donde se debatieron los documentos preparatorios del *Marco de Referencia*. A partir de esta fecha, fue creciendo la implicación del gobierno en materia educativa. Prueba de ello la encontramos en las instrucciones de Infantil, Primaria, E.S.O. y Bachillerato (Díaz-Corrales, 2003: 33), en las que se plantea una política lingüística acorde a la ideología del Consejo de Europa. Además, el Ministerio de Educación y Ciencia lanzó un plan de reformas de la enseñanza de idiomas fruto de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 4 de mayo de 2006, nº. 106)⁴⁷ con el propósito de adaptar los currículos al *Marco*.

Para Trujillo (2006), el *Marco* aporta a la comunidad educativa:

- Un documento político y educativo;
- un texto para el debate;
- un análisis del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en la enseñanza de idiomas;
- una propuesta de niveles de dominio lingüístico para la certificación de toda Europa;
- una fuente de innovación educativa: plurilingüismo, competencia parcial, evaluación por criterios, portfolio, tareas, etc.;
- una formación permanente del profesorado.

⁴⁷Responde a las siglas LOE

En las últimas décadas, los programas bilingües o Currículos Integrados de Lenguas (CIL) han ido creciendo, aunque no uniformemente en todo el territorio español, y con intensidad variable (Gutiérrez y del Barrio, 2013: 314). Esta falta de uniformidad puede tener su origen en la propia organización del país. España cuenta con 17 comunidades autónomas, y cada una de ellas posee un alto grado de autonomía en las competencias educativas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece el contexto legal y desarrolla los principios y deberes básicos para asegurar la educación en todo el territorio nacional. Seguidamente, las Comunidades Autónomas regulan la adaptación de esta ley a su territorio y esto explicaría la gran diversidad existente en los modelos educativos y sus modos y tiempos de aplicarlos. Este sería, pues, el contexto político donde se desarrollan los programas bilingües o los CLIL aunque, dentro de esta variedad, podemos distinguir dos grandes grupos, atendiendo al tipo lingüístico de comunidad: comunidades monolingües en las que la lengua oficial es el español; en segundo lugar, comunidades bilingües, con dos lenguas co-oficiales (Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia), donde conviven el español con el catalán, gallego, euskera o valenciano respectivamente. En estas comunidades, la educación se imparte en las dos lenguas co-oficiales y una o dos lenguas extranjeras cuando se aplican programas CLIL (Lagasabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Gutiérrez y del Barrio, 2013: 316).

Dentro de las comunidades monolingües, cada una de ellas lleva distintas políticas al respecto. En Madrid o las Islas Baleares, los responsables de Educación firmaron un acuerdo con el British Council para implementar el llamado Bilingual and Bicultural Project, con el que se pretende incorporar el inglés desde edades tempranas en las escuelas; mientras, en La Rioja se desarrollan los Proyectos de Innovación Lingüística en centros educativos, y en Extremadura se promueven Proyectos de Sección bilingüe para desarrollar programas CLIL en escuelas de primaria y secundaria (Lagasabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Andalucía sigue el llamado Plan de Fomento del Bilingüismo (2005), tras la firma del Acuerdo de Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía, de 22 de marzo de 2005⁴⁸. En todo caso, en los centros de educación, la aplicación de la política del Consejo de Europa se plasma a través del fomento del bilingüismo y el plurilingüismo, introduciendo, al mismo tiempo, nuevos enfoques metodológicos y pedagógicos, aunque esto último de forma no sistemática, lo que dificulta la comprobación de su aplicación y resultados.

Como venimos diciendo, en los centros de enseñanza, la lectura del *Marco* se hace básicamente desde la propuesta del plurilingüismo. Por causas de índole diversa (económicas e ideológicas, entre otras), a los centros educativos les resulta difícil responder al objetivo de fomentar el conocimiento e intercambio de las lenguas no oficiales (lenguas de la población inmigrante) que conviven en la sociedad donde está ubicado el centro, pero el hecho de admitir esta realidad, intentando integrarlas en el Plan Curricular, es un gran paso. El plurilingüismo, en el caso de las comunidades bilingües, acapara, por un lado, el estudio de las lenguas oficiales y, por otro, las lenguas con más proyección europea e internacional: inglés, alemán y francés (Ruiz de Zarobe y

⁴⁸ Publicado en el BOJA, N° 65 de 2005.

Lagasabaster, 2010). En las comunidades monolingües, como ya hemos mencionado, las políticas curriculares son variables.

Para ejemplificar este tipo de enseñanza tomaremos el caso de Andalucía. Dentro del Plan de Fomento de la Junta de Andalucía (Méndez y Pavón, 2012: 574), se han ido estableciendo los llamados centros bilingües (según la Orden de 28 de junio de 2011 por la que se regula la enseñanza bilingüe en Andalucía, modificada por la Orden 18 de febrero de 2013), con una preeminencia de las lenguas extranjeras de más repercusión en el panorama europeo: inglés, francés y alemán. Este nuevo concepto de educación requiere de cambios sustanciales en el fondo y en la forma de trabajar. El concepto de *currículo integrado* implica un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado y las materias enseñadas. En la propia Orden de 28 de junio de 2011, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía señala que los centros bilingües se caracterizan “por la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas, materiales o módulos profesionales en dos lenguas y no sólo por un incremento del horario de la lengua extranjera” (BOJA, 2011, nº 135: 6). Con ello, lo que se propone es convertir la lengua extranjera en lengua de instrucción en todas las áreas junto a otra lengua, que en el Plan andaluz es el español. El aumento de horas dedicado al aprendizaje de lenguas se extenderá de forma indirecta a todo el programa curricular.

Desde esta idea base, hay distintas formas de actuación (Consejería de Educación, 2008: 9), a saber:

- Mediante el Currículo Integrado, que puede afectar a cualquier materia de cualquier área, sea o no lingüística.
- Mediante el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL), que supone un trabajo conjunto sobre las lenguas presentes en el centro.
- Mediante el currículo integrado de lenguas y contenidos, que implica la coordinación entre todas las áreas y disciplinas. En ocasiones, es el profesorado de lenguas quien asume los contenidos del resto de las áreas curriculares; en otras ocasiones, este se centra en los elementos lingüísticos que ayuden al resto de las áreas o ambas cosas a la vez. Esta forma de proceder se denomina Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE).

En los centros de primaria, secundaria y bachillerato se trabaja a partir de un Proyecto Curricular de Centro, que compete a todos los departamentos, donde se acuerdan los objetivos generales del centro y las líneas de actuación. La hoja de ruta que responde a los programas integrados y de fomento del plurilingüismo se plasma en el Proyecto Lingüístico de Centro⁴⁹ (PLC), texto que recoge los acuerdos auspiciados por el equipo directivo, y compartidos por el Claustro. El objetivo es potenciar la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera y asegurar un desarrollo adecuado de la competencia lingüística en la lengua materna, sin olvidar la asimilación de los contenidos no lingüísticos. A través de este proyecto se articula una serie de medidas y estrategias comunes sobre la programación, la metodología y los criterios y modelo de evaluación.

⁴⁹<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/inicio>

Los programas integrales parten de que hay una necesidad de corregir un error que acompaña a la Enseñanza desde hace décadas: los estudiantes suelen presentar deficiencias en la actuación comunicativa (escrita y oral) y esto genera dificultades en el aprendizaje, no sólo en las áreas de lengua sino en todas las materias en general. Por ello, es necesario mejorar la competencia lingüística textual en todas las áreas y disciplinas, no sólo en las relativas a las lenguas maternas o extranjeras. Así, se hace necesario establecer asociaciones entre el aprendizaje de las distintas materias que tradicionalmente se han impartido como independientes e inconexas (Consejería de Educación, 2008: 9). No se trata de enseñar los contenidos en lengua extranjera sino a través de ella; es más, estos nuevos enfoques no consisten únicamente en trabajar una lengua extranjera influyente, sino todas las lenguas que forman el proyecto, enseñando de forma simultánea los contenidos y la lengua en el mismo espacio físico (el aula) y temporal (Pavón, 2011: 2).

Para llevar a cabo este aprendizaje integrado es necesaria una coordinación entre los profesores de lenguas y contenidos, de manera que cada uno de ellos identifique su papel en el sistema de enseñanza (Davidson, 2007). Este trabajo coordinado ha de llevarse a cabo a lo largo de todo el curso (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 301). Autores como Baetens Beardsmore (2009: 210) o Lorenzo, Trujillo y Vez (2001: 301) ven en esta coordinación de profesores de contenidos y de lengua extranjera una de las características más importantes y necesarias del CLIL, reservando para el profesor de Lengua la tarea de proveer del soporte lingüístico que necesite el alumno para entender y asimilar los contenidos académicos. Es fundamental lograr una colaboración efectiva, y para ello la figura del coordinador es clave, debe ser alguien que transmita confianza en la totalidad del profesorado implicado (Pavón, 2014: 2), de forma que se trabaje en equipo, se compartan los conocimientos y los recursos, y se actúe con una metodología apropiada (Pavón y Allison, 2013). Estamos hablando de un cambio de percepción y no sólo de otra metodología (Pavesi et al, 2001): el profesorado de áreas no lingüísticas debe sentirse apoyado en su actividad diaria por el profesorado de lenguas y todos han de trabajar en equipo (Pavón et al, 2014: 2).

El Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía ha sido consciente desde los inicios de la importancia de contar con un profesorado preparado para llevar a cabo el proyecto lingüístico (Pavón, 2006), aunque en ocasiones ha sido más en el papel que en los hechos (Pavón, 2009: 419; Trujillo y Madrid, 2010). En la Orden de 18 de febrero de 2013 (BOJA 5 de marzo), por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011 donde se regula la enseñanza bilingüe, se anuncia que el profesorado de estas etapas debe acreditar un nivel B2 del MCER. Existe una excepción, publicada en la *Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe*⁵⁰ (Consejería de Educación, 2013), para “aquel profesorado con destino definitivo en el centro y compromiso de formación hasta alcanzar el nivel B2” al que se le exige la acreditación de un B1 y un plazo para alcanzar el nivel exigido al resto

⁵⁰http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf

de profesorado. Este trato excepcional se pierde en el momento en que el participante entre en un nuevo concurso de traslados, es decir, cambie de destino.

En cualquier caso, la influencia del *Marco* se hace palpable en las medidas impulsadas por la Administración. La acreditación del dominio lingüístico se establece siguiendo los niveles de referencia del MCER, al igual que son las recomendaciones del Consejo de Europa las que justifican la política de bilingüismo y plurilingüismo de la Consejería de Educación andaluza:

“El Plan de Fomento de Plurilingüismo, aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno, de 22 de marzo de 2005, obedeció al diseño de una nueva política lingüística en nuestra Comunidad Autónoma en el marco de los objetivos europeos en esta materia, ya que la integración plena en el contexto europeo exige que el alumnado andaluz, de manera irrenunciable, adquiera la destreza de comunicarse en diferentes lenguas” (Orden de 28 de junio de 2011).

El reparto de funciones y la organización del profesorado varían en Andalucía atendiendo a las circunstancias de cada centro:

- El profesorado de lengua extranjera se encarga de los contenidos lingüísticos y de impartir las asignaturas de otros contenidos que no son de su competencia (sucede más en Infantil y en Primaria), lo que no siempre garantiza buenos resultados, puesto que requiere de una doble cualificación por parte del profesorado. Es posible que este carezca de la formación necesaria, y conllevaría, pues, un aprendizaje de contenidos más difícil (Pavón y Rubio, 2010: 46).
- El profesor de contenidos imparte su asignatura en español y en la lengua extranjera que corresponda, siguiendo lo marcado en el proyecto lingüístico. En este caso, necesita del apoyo y asesoramiento del profesorado de lengua extranjera y sería recomendable que también participara el de lengua materna. Hoy por hoy, buena parte de este profesorado presenta un nivel de dominio lingüístico con grandes deficiencias (Nussbaum, 1995: 65), por lo que la coordinación y el trabajo cooperativo entre el profesorado se hace imprescindible (Méndez y Pavón, 2012: 589).

A lo largo de este último epígrafe, hemos estado hablando de lenguas extranjeras y lengua materna. Dentro del sistema de educación, se contempla la formación en ambas modalidades de lengua. En particular, en los centros bilingües, una y otra tienen la misma importancia a la hora de considerar objetivos de estudio, estrategias y uso en el aula:

“La lengua extranjera, que pasa a ser una lengua instrumental de aprendizaje, vehicular, paralela a la lengua materna, que en ningún momento se invalida, pues sigue siendo la lengua de acogida” (Orden de 28 de junio de 2011)⁵¹.

Sin embargo, este punto no está tan claro para los profesores. El profesorado en general desconoce cómo y cuándo usar la lengua materna en contextos bilingües (Lasagabaster y

⁵¹BOJA de 12 de julio de 2011, n.º. 135: 6.

Ruiz de Zarobe, 2010), confusión que está creando una gran controversia y erróneas interpretaciones y, por consiguiente, actuaciones no siempre coherentes. Por una parte, la postura más generalizada legitima su uso como lengua de instrucción cuando su presencia facilite la comprensión de lo estudiado y reduzca la tensión o el estrés del estudiante (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). Por otra, por razones varias, dentro del panorama español, el profesor de lengua materna tiende a excluirse él mismo de los proyectos bilingües o de plurilingüismo (Gómez, 2013: 104), a pesar de ser, como hemos visto, una de las lenguas de instrucción en los centros bilingües y contar con el respaldo de numerosos estudios en centros de Primaria y Secundaria que demuestran su eficacia (Pavón, Ávila, Gallego, Espejo, 2014; Madrid, 2011; CE, 2001: 170). Afortunadamente, en los últimos tiempos están apareciendo propuestas concretas para integrar la asignatura de Lengua y Literatura Españolas al igual que otras lenguas, haciendo hincapié en los objetivos comunicativos y utilizando una metodología por tareas, que provea al estudiante de mecanismos lingüísticos y pragmáticos con los que desenvolverse en la vida y en su propio aprendizaje, en virtud del carácter comunicativo del lenguaje, que es la capacidad de usar el lenguaje oral y escrito de forma eficaz (Gómez, 2013).

Especial mención requiere en este trabajo uno de los puntos del Plan de Fomento de Plurilingüismo de la Junta de Andalucía (2004): aquel que promueve que el registro oral se tome como punto de partida y como estrategia en el tratamiento de contenidos, lo que ayudará al aprendiz a un conocimiento reflexivo de las lenguas no maternas, al aprendizaje significativo del vocabulario y a una progresiva utilización creativa de las lenguas de estudio. En la educación infantil se trabajaría la introducción de los conocimientos partiendo de las destrezas orales (Bigas, 2008: 38), en particular en lo referente a las lenguas, la materna y la extranjera, porque son etapas donde los niños aún no cuentan con el conocimiento de la lengua escrita (Irujo, 1998: 6). En las siguientes etapas, se trabajará la expresión oral para desarrollar capacidades organizativas y expresivas de la competencia lingüística y comunicativa.

En resumen, en la enseñanza obligatoria y reglada se abren varias vías de actuación:

- Enseñanza de lenguas, extranjeras y materna, con fines comunicativos.
- Coordinación entre los responsables para armonizar todas las materias. La lengua como lazo de unión e instrumento de trabajo.
- La oralidad como estrategia en el aprendizaje y como uno de los objetivos fundamentales.

En opinión de Gutiérrez y del Barrio (2013: 314), la aplicación del Currículo Integrado de Lenguas y Contenidos es mayor en los centros de Educación Secundaria que en los de Primaria o en los centros de enseñanza profesional. Es necesario seguir trabajando con proyectos a largo plazo y con la imprescindible implicación de todos los agentes educativos para lograr la efectividad y éxito de estas propuestas.

3.2.2.2 EN LA ENSEÑANZA REGLADA NO OBLIGATORIA

En este epígrafe incluimos las Universidades, las Escuelas Oficiales de Idiomas y los Servicios de Lenguas de las Universidades ya que se rigen por una normativa reglada y son centros que acreditan sus estudios.

En la Universidad. Espacio de Educación Superior

En 1998, tras la Declaración de la Sorbona, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido se propusieron crear el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que dio lugar, un año después, a la Declaración de Bolonia, momento a partir del cual se sumaron un mayor número de países europeos⁵², entre ellos España. Para construir una *sola universidad europea* era necesario hacer compatibles los distintos sistemas universitarios europeos, facilitando así la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; el proyecto estaba en consonancia con los objetivos del propio Consejo de Europa, como hemos visto en el análisis del MCER. Para dotar de mayor transparencia al sistema de evaluación y calificación, los países que deciden formar parte del EEES deben dirigir sus fuerzas hacia los siguientes objetivos, facilitando de esa manera el reconocimiento de los estudios universitarios realizados en distintos países, como se recoge en la Declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga, en 2001 (Rodríguez, 2006: 9-11):

1. Adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible, comparable y homogéneo en los currículos, mediante medidas concretas como la equiparación de las titulaciones (en tiempo y créditos, no sólo en conocimientos), la puesta en marcha del Suplemento Europeo al Título o las guías docentes.
2. Establecer un sistema de enseñanza basado secuencialmente en 3 ciclos: Grado, Máster y Doctorado o Postgrado, logrando su implantación en 2010 (En España, desarrollado por el Real Decreto 55/2005, de 25 de enero 2005. BOE, nº 21).
3. Implantar un sistema de créditos unificado: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, European Credit Transfer System)⁵³ con el que encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de estudios cursados en otros países.
4. Promover la movilidad de profesores, alumnos e investigadores.
5. Promover la cooperación entre las distintas universidades.

⁵² Austria, Suiza, República Checa, Estonia, Francia, Hungría, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovenia, Suecia, Reino Unido, España, Portugal, Noruega, Suiza, Malta, Lituania, Italia, Islandia, Grecia, Alemania, Dinamarca, Bulgaria, Finlandia, Irlanda, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Kazajistán, Albania, Andorra, Azerbaiyán, Armenia, Santa Sede, Bosnia, Croacia, Chipre, Georgia, República de Macedonia, Liechtenstein, Moldavia, Montenegro, Rusia, Serbia, Turquía, Ucrania.

⁵³ <http://www.ehea.info/members.aspx>
http://ec.europa.eu/education/tools/ects_es.htm

6. Potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida (Proyecto de Educación Permanente o Life-long learning)⁵⁴.
7. Lograr la convergencia en los créditos europeos (ECTS) no sólo en las titulaciones, sino también en el suplemento al diploma y las guías docentes, a fin de consolidar el marco de cualificaciones y los criterios de garantía de calidad para el EEES.

Así, pues, es en este EEES donde se aúnan los objetivos, se ponen en marcha itinerarios de actuaciones y donde confluyen los planes de los estudios superiores de los distintos países, gracias a distintas medidas y estrategias. A la Declaración de Bolonia siguió una serie de reuniones celebradas en distintas ciudades que generaron un buen número de comunicados y documentos, en los que se fueron publicando la efectividad y los resultados del Proceso de Bolonia dentro de este espacio europeo: comunicado de Praga en 2001, de Berlín en 2003, de Bergen en 2005, de Londres en 2007, de Lovaina en 2009, de Budapest y Viena en 2010 y el de Bucarest en 2012. Según los últimos informes publicados, el de Budapest y Viena (2010), el Proceso de Bolonia se había consolidado en algunos aspectos pero, al mismo tiempo, aún no se habían cumplido adecuadamente algunos objetivos, razón por la que el Consejo de Europa decidió ampliar el plazo de convergencia una década más, haciendo hincapié en la necesidad de fomentar estrategias de movilidad y compatibilidad de estudios entre países.

Dentro de este contexto, la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores se venía haciendo desde 1994 a través del Programa Sócrates (Acción Erasmus), que facilitaba los protocolos administrativos y financiaba parcialmente las estancias de los estudiantes en la universidad de acogida. A partir de 2007, Sócrates fue sustituido por el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP)⁵⁵, que asume las anteriores competencias, desde la infancia hasta la edad adulta.

En cuanto a las acciones que afectan al mundo universitario, siguen siendo los Programas Erasmus⁵⁶ los que fomentan y gestionan la movilidad estudiantil. El Consejo de Europa, de 15 de junio de 1987 (DOCE nº 166/20 de junio de 1987) adoptó este programa de acción comunitaria en materia de movilidad de estudiantes con los siguientes objetivos:

- Incrementar la movilidad organizada de estudiantes, de manera que puedan cursar periodos de estudios reconocidos en su Universidad de origen dentro de la Comunidad Europea.
- Promover la colaboración entre las Universidades de los Estados miembros y movilizar todo su potencial mediante una mayor movilidad del personal docente.
- Consolidar la Europa de los ciudadanos por medio de la formación de los titulados con una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear así una base a partir de la cual se pueda desarrollar la cooperación económica y social.

⁵⁴ En la Universidad de Córdoba <http://www.uco.es/idep/sfp/>

⁵⁵ En la UCO, <http://www.uco.es/idep/sfp/>

⁵⁶ http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

Estos objetivos serán asumidos por la Declaración de Bolonia, justificando la existencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otra parte, a partir de entonces las universidades impulsan una serie de proyectos destinados a cumplir los objetivos del EEES dentro de sus estrategias internas. Así, buen número de ellas se ha comprometido a crear espacios de conocimiento donde la competencia lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras sea alta y acorde a un centro con espíritu universalista. Las políticas lingüísticas pretenden poner en contacto todos los estudios impartidos en una misma universidad, convirtiéndose en el lazo de unión de las distintas materias y ciencias.

Estas políticas de plurilingüismo desarrollan programas dentro de unas propuestas de aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE), de manera que se extiendan a grados, másteres y estudios de postgrado de todas las ramas científicas (Johnson, 2012: 50). Dentro de la Universidad de Córdoba, el Plan de Plurilingüismo (Acuerdo de Consejo de Gobierno, de 2 de diciembre de 2016, en el BOUCO)⁵⁷ presenta, de forma adaptada a las circunstancias y necesidades de dicha Universidad, una estrategia coordinada entre los distintos Vicerrectorados con el propósito de conseguir un aumento en la calidad de la oferta educativa de la UCO. Este plan combina:

1. La aplicación de una política lingüística propia y homogénea para todos los centros, con unos objetivos claros y definidos.
2. La obligación por parte de la Universidad de dar cobertura y apoyo a aquellas iniciativas que nacen para fomentar las titulaciones bilingües.
3. El apoyo a las iniciativas y propuestas que vayan encaminadas a ofrecer docencia en una lengua extranjera por parte del profesorado, ya que facilitan el camino a las titulaciones bilingües.

Estas estrategias iniciales se dirigen a lograr los siguientes objetivos:

1. Aumentar la competencia en una lengua extranjera por parte del alumnado para facilitar su acceso al mundo laboral.
2. Ampliar el número de créditos y titulaciones impartidas en una lengua extranjera con el objeto de contribuir al desarrollo del perfil internacional de la propia universidad.
3. Lograr que las titulaciones que se impartan en modalidad bilingüe consigan la verificación como titulación bilingüe, condición indispensable para que el alumnado cuente con la certificación oficial de haber cursado una titulación de esta naturaleza.

⁵⁷ En la UCO, Plan de Fomento de Plurilingüismo: BOUCO, 2016. Disponible en <https://www.uco.es/organizacion/planestrategico/iipeuco/iipeucos.pdf>

Este plan de carácter transversal descansa en la figura del coordinador de política lingüística, dependiente directamente del Rector. La participación en este proyecto es voluntaria por parte del profesorado y el alumnado. Para impartir docencia en lengua extranjera, el profesorado de la universidad de Córdoba tiene que acreditar un conocimiento mínimo del nivel C1, de acuerdo con los niveles del MCER; se contempla la formación del profesorado para su adaptación lingüística gradual hasta alcanzar dicho nivel. En cuanto al alumnado que desea cursar docencia en lengua extranjera en las titulaciones bilingües por ejemplo, se le exige un B2, de acuerdo con el MCER. El plan de plurilingüismo preveía un déficit lingüístico entre la comunidad universitaria, por lo que se establecieron medidas compensatorias de formación en Lengua Extranjera e incentivos para el profesorado y alumnado que participara en esta modalidad bilingüe, valiéndose para ello de los servicios de idiomas dependientes de la Universidad, UCOIdiomas en la Universidad de Córdoba, en conexión también con las asignaturas que se impartan en la modalidad bilingüe (BOUCO, 2016/00602).

Los profesores que ofrezcan docencia en inglés cuentan con apoyo lingüístico proporcionado por asesores de acreditación del nivel C1 o superior, que ayudan a elaborar materiales didácticos en lo que respecta al uso de la lengua. Se utilizan las asignaturas de lengua instrumental integradas en las titulaciones, en el caso de que cuente con ellas, para conectarlas con las características y necesidades lingüísticas de las asignaturas que se encuentren impartiendo en lengua extranjera. En este punto, AICLE se presenta como una alternativa decisiva para un buen funcionamiento en la enseñanza bilingüe o plurilingüe con afán universalista. De nuevo, el *Marco* está presente en la política lingüística de las universidades dentro del EEES, estableciendo los parámetros en los niveles de dominio exigidos y sirviendo de modelo de actuación en el enfoque educativo.

A día de hoy, la oferta bilingüe en las universidades públicas no es destacable y, sobre todo, aún no ha sido lanzada con la energía que precisa (Johnson, 2012). A diferencia de la Enseñanza Obligatoria, en la Universidad no existe una normativa ni reglamento común dictada por los responsables de Educación, por lo que su éxito queda en manos del cuerpo rector, que ha de buscar apoyos logísticos, materiales y entablar contactos interuniversitarios para compartir recursos y experiencias. Con la idea de animar estos cambios de enfoque en la Universidad, sería interesante preguntarse ¿Por qué la competencia lingüística es relevante en un espacio universitario? Y no sólo referida a lenguas extranjeras sino también a la lengua materna, en definitiva, a la lengua o las lenguas instrumentales en el EEES. Para contextualizar estos cambios sería necesario hablar de los objetivos lingüísticos que el sistema universitario tiene dentro del nuevo espacio europeo.

En el caso concreto de la Universidad de Córdoba, de unos años a esta parte hay una apuesta clara por lograr la internacionalización de sus aulas mediante actuaciones de apoyo al bilingüismo. Ya existen distintas ofertas de dobles grados⁵⁸ que se apoyan en itinerarios curriculares que fusionan grados compatibles; buen número de ellos con

⁵⁸ <http://www.uco.es/filosofiayletras/boletines/?p=6257>

Estudios Ingleses específicamente o con propuestas bilingües, como en el caso del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho⁵⁹. Desde el Curso 2016/2017 se ofertan itinerarios conjuntos entre el Grado de Estudios Ingleses y Educación Primaria⁶⁰, el doble Grado de Traducción e Interpretación y Filología Hispánica⁶¹, el de Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses⁶², Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación⁶³.

Esta oferta obliga a establecer una coordinación entre distintas áreas de conocimiento que antes no existía, donde los contenidos lingüísticos ocupan un lugar singular de unión, como ocurre en el Plan de Plurilingüismo de la Universidad de Córdoba (BOUCO, 2016). Pero esta línea educativa no sólo afecta a la materia de estudios de lenguas extranjeras, también a la formación en la propia lengua materna con fines académicos destinada a un alumnado local. En este contexto es donde el área de lengua cumple un papel troncal en la formación académica (Gómez Camacho, 2013).

Esta posición troncal tiene que ver con uno de los objetivos del *Marco* y del EEES, y por ende, del Consejo de Europa para la enseñanza Superior: la producción y comprensión de textos académicos. En opinión de Martínez-Atienza y Perea (2015: 2), “la incorporación de las competencias en el sistema universitario ha modificado las disciplinas académicas”, poniendo mayor énfasis en los procesos de aprendizaje por parte del alumnado y en la práctica de géneros académicos para desarrollar la competencia comunicativa en registros académicos.

La situación de la enseñanza de los idiomas modernos en la Universidad es diferente si nos referimos a la política destinada a estudiantes españoles, es decir, que han de estudiar lenguas extranjeras, normalmente inglés, francés o alemán, ya sea como materia central de estudios filológicos o como lengua instrumental. En este campo, la adaptación a las recomendaciones del *Marco* ha sido más rápida y efectiva, tanto en los contenidos como en que estos se ajusten en su organización a los niveles de referencia (Rosen y Varela, 2009: 133). Pero la lengua española, en cuanto lengua instrumental, tanto materna (para estudios no filológicos) como extranjera, ha llevado un camino distinto al resto de lenguas modernas. En definitiva, no formaba parte de las políticas lingüísticas de las universidades. Esta situación ha ido cambiando en los últimos años, en los que han aparecido propuestas acerca del papel que la lengua materna desempeña en el desarrollo cognitivo y académico (Robles, 2006; Regueiro y Sáez, 2013; Martínez-Atienza y Perea, 2015). En la Universidad de Córdoba, a partir de 2005, la lengua española forma parte de la política lingüística para la formación académica (Marsh, Pavón y Frigols, 2013) como otra lengua más dentro de los objetivos del bilingüismo. La responsabilidad en la formación de estudiantes locales y extranjeros de movilidad ha abierto nuevas vías para la enseñanza del español.

⁵⁹ <http://www.uco.es/organiza/centros/derecho/doble-grado/index.html>

⁶⁰ <http://www.uco.es/educacion/DobleGrado/DbGrado.html>

⁶¹ <http://www.uco.es/filosofiayletras/icgtradinterpretacion-filhispanica/index.html>

⁶² <http://www.uco.es/filosofiayletras/icgtradinterpretacion-estudiosingleses/index.html>

⁶³ <http://www.uco.es/filosofiayletras/icgturismo-tradinterpretacion/index.html>

Centrándonos en las actuaciones concretas de las áreas lingüísticas, estas tienen como objetivo una formación integral en las competencias comunicativas, centradas en el dominio del discurso. Empezamos por dividir los géneros académicos en dos grandes grupos: orales y escritos, y cada uno de ellos tendrá sus propios recursos. Al mismo tiempo, dentro de ambos grupos se establecen los subgrupos tradicionales (argumentativos, expositivos, etc.). Regueiro y Sáez (2013: 18, 51, 63-85) nos ofrecen una tipología de textos académicos según su tipo de discurso:

- Textos expositivos (resumen, manual, examen, etc.).
- Texto expositivo-argumentativo

Esta tipología se plasma en comentarios de textos, análisis de materiales didácticos, comentarios de artículos y estudios críticos de artículos (Martínez – Atienza y Perea, 2015: 4). Dentro de los textos orales, encontramos esencialmente (Regueiro y Sáez, 2013: 12):

- La clase magistral del profesor (destrezas de comprensión)
- La exposición oral del alumno (destrezas en la expresión oral)
- La comunicación (combinación de destrezas)
- La ponencia (destrezas en la expresión oral)
- La mesa redonda (destrezas en la expresión y la interacción orales)
- La presentación de pósteres (destrezas en la expresión escrita y oral)

La competencia de toda esta casuística ha de ir trabajándose a lo largo del periodo universitario en distintas lenguas y en grado de dominio diferente, ya que no son conocimientos que se adquieran de manera natural o espontánea, sino que, como concluye Castelló (2009: 22), “requieren de un proceso de instrucción dirigido a promoverlas”. Si nos centramos en el estudiante extranjero, este ha de desarrollar las mismas habilidades en la lengua vehicular (español, en el caso de la Universidad de Córdoba y una buena parte de las Universidades españolas) durante su estancia en España. Para cumplir estos objetivos, la universidad receptora debería ofrecer al estudiante visitante horas curriculares de formación lingüística y cultural enfocadas a la capacitación comunicativa, lo que le permitiría alcanzar un nivel de competencia y actuación acorde a su situación como estudiante universitario. Esta formación lingüística podría incluirse, dentro de los objetivos marcados por el Plan de Bolonia y el CE, como parte de los suplementos europeos al título con el fin de poner en funcionamiento las guías docentes (Rodríguez, 2007: 9-11). Este nuevo punto de actuación permitiría responder a otro requisito para alcanzar la internacionalización de una universidad dentro del EEES, en la que se busca un espacio universitario común donde formar estudiantes de distintos puntos de Europa.

A un texto de estilo académico se le exigen ciertas características, ya sea este oral o escrito: cohesión, coherencia, corrección, adecuación, léxico específico, objetividad y verificabilidad (Regueiro y Sáez, 2013: 18, 46-50). Estos rasgos requieren de un largo proceso de aprendizaje donde son necesarios los contenidos de lengua, así como los conocimientos adquiridos con anterioridad a la llegada de los estudiantes a España (en la mayoría de las ocasiones, adquiridos en la lengua materna), pero que se verán

consolidados mediante los nuevos contenidos que curse durante su estancia en nuestra universidad. De todas formas, las habilidades que el estudiante vaya adquiriendo a través del aprendizaje de una lengua extranjera, como puede ser el caso de ELE, serán parte de un currículo integral, una pieza necesaria dentro del engranaje de la enseñanza para lograr que el alumno extranjero comprenda el lenguaje académico utilizado por el profesor en una clase o tras una lectura científico-académica, y pueda elaborar textos a la altura de su grado como universitario.

Sin embargo, la situación en la universidad no suele ser así. La exigencia mostrada por el profesorado respecto al nivel de dominio comunicativo y lingüístico de un estudiante extranjero es muy laxa. El diccionario de la RAE define “laxo” como algo que “no tiene la tensión que naturalmente debe tener”. Según las opiniones vertidas por distintas encuestas y entrevistas (ver el capítulo 7), el profesorado reconoce “hacer la vista gorda” en cuanto a la expresión escrita en los exámenes y trabajos e, incluso, permite que, tras la realización de un examen, el alumno rectifique o reforme, o deshaga malentendidos con explicaciones orales de su trabajo, de forma que clarifique el texto incomprensible que hubiera presentado. Estas formas de actuar han sido corroboradas por los propios alumnos (ver los datos aportados en el capítulo 7). Esta actitud paternalista del profesorado se convierte en flaco favor para el aprendiz (“que no tiene la tensión que debería tener”, según la RAE), que no profundiza en su dominio de la lengua extranjera e, incluso, empeora, ya que suele reincidir en errores graves de expresión y comprensión al creer que son válidos. Con esto no estamos diciendo que la movilidad interuniversitaria sea un fracaso. En absoluto: la experiencia universitaria en otro país cumple uno de los principales objetivos, como es que el estudiante o profesor conozca otra cultura y el funcionamiento del nuevo país. Además, el estudiante, tras meses de convivencia, mejora considerablemente el conocimiento de la lengua, especialmente en la comprensión oral y la competencia comunicativa. Sin embargo, no se aprovecha el potencial que ofrecen las circunstancias ni se capacita al estudiante para desarrollar una actividad intelectual acorde a niveles universitarios. En opinión de Regueiro y Sáez (2013: 17):

“En todo momento el alumno universitario ha de desplegar sus capacidades de comprensión y de expresión de textos académicos y científicos; pero la intensidad y la profundidad de estos procesos cognitivos dependerán en gran medida de la fase de su aprendizaje, de la situación comunicativa, de la tarea propuesta y, sobre todo, del tipo textual y del género discursivo. Ser consciente de esta complejidad puede facilitar sensiblemente el camino”.

Escuelas Oficiales y Servicios de Idiomas universitarios

En los centros dedicados expresamente a la enseñanza de lenguas extranjeras suele haber una declaración expresa de su adhesión al *Marco de Referencia*. Escuelas Oficiales de Idiomas, Servicios de idiomas dependientes de universidades y muchas academias privadas declaran ajustarse a los niveles de referencia y, desde hace unos años, las dos primeras instituciones siguen planes de convergencia para adaptar sus cursos y sistemas

de evaluación al Espacio Europeo y los niveles de dominio del MCER (Rosen y Varela, 2009: 130).

No hay datos ni estudios específicos sobre el conocimiento que el profesorado tiene del MCER y el uso que se estuviera haciendo en el aula: estrategias de enseñanza (enfoque por tareas), criterios de evaluación, secuenciación por niveles de dominio, etc. De las encuestas realizadas a 25 profesores de ELE⁶⁴, responden:

1. Conocen el MCER y lo utilizan como texto base (96%). En especial, lo relativo a los niveles de referencia. Parte de ellos (62%) reconoce no haberlo leído con detenimiento.
2. El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes es utilizado por un menor número de estos profesores (48%). La mayoría reconocen, al mismo tiempo, desaprovechar esta obra.
3. Hay que distinguir entre profesores de ELE en programas de EEUU y programas europeos. El MCER es conocido por todos pero no es utilizado por los profesores de ELE que imparten clase en EEUU, ya que evalúan los niveles de dominio con otros criterios.

Sin embargo, remitiéndonos a los planes de estudio publicados, y analizando los manuales que se suelen utilizar en España, podemos ver que desde la publicación del *Marco*, las Escuelas Oficiales de Idiomas y los centros de idiomas dependientes de las universidades tratan de adaptar su sistema de evaluación a los niveles de referencia del MCER. En Andalucía, la adaptación de las EEOOII no llega a culminar, pues la evaluación marcada por los niveles de referencia no se ha establecido hasta estos dos o tres últimos años. Todavía hoy, la organización de los cursos se imparte siguiendo los niveles anteriores al MCER, es decir, en dos ciclos y cinco cursos que de manera complicada pretenden responder a los niveles del *Marco*, combinando con la denominación de inicial, intermedio y avanzado. Esta ambigüedad organizativa se debe probablemente a la falta de apoyo que las Escuelas Oficiales reciben de la Junta de Andalucía, amenazadas prácticamente desde su creación con el cierre definitivo. Por ello, hay una rigidez legislativa que dificulta su convergencia: son centros de educación reglada que han de regirse por la normativa vigente. Sin embargo, el profesorado sí se ha ido adaptando a los cambios que el texto del *Marco* genera, con lo que metodología y enfoques responden a las recomendaciones y objetivos del Espacio Europeo (Rosen y Varela, 2009: 100).

Sin embargo, los centros de idiomas de las universidades, posiblemente gracias a no estar sujetos a normativas ni a sistemas reglados, han llevado a cabo una convergencia más directa tanto en el aspecto legal como en la forma de trabajar en el aula. En el caso del Servicio de Lenguas Modernas de la Universidad de Córdoba (UCOIdiomas), la oferta de niveles se establece según el *Marco de Referencia* tanto para designar los cursos (A, B, C) como para la programación curricular y las implicaciones metodológicas. UCOIdiomas forma parte del Plan de Plurilingüismo de la Universidad de Córdoba,

⁶⁴ Profesorado de distinta procedencia. La mayoría imparte clases en Servicios de idiomas de universidades y en centros del Instituto Cervantes. Algunos, los menos, en Institutos de Enseñanzas Medias.

ofreciendo cursos de mejora de lenguas extranjeras al alumnado y profesorado de forma expresa.

3.2.2.3. OTROS CENTROS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En otro plano, también podemos tratar la influencia que el *Marco* ha tenido en las academias privadas y en la enseñanza de lenguas virtual o Computer assisted language learning (CALL). En cuanto a las academias privadas⁶⁵, de enseñanza no reglada y con ausencia de normativa oficial, resulta prácticamente imposible un análisis fiable en este trabajo: no sólo por no contar con los medios necesarios ante el gran número y la falta de uniformidad que existe entre ellas, sino también porque su estudio no es relevante en esta investigación. Tras una mirada rápida, consideramos que el *Marco* se utiliza como reclamo en el anuncio de cursos. En concreto, organizan los cursos siguiendo los niveles de referencia. Esto podría interpretarse positivamente, al considerar que este texto actúa como reclamo de calidad ante los potenciales estudiantes, con lo que es una obra que ha trascendido al gran público. Por otra parte, algunas ofrecen, además, formación para los profesores con el fin de adaptarse al *Marco*. Un breve muestreo permite comprobar que, mientras algunas intentan aplicar el *Marco*, otras sólo usan su referencia con intención publicitaria. No obstante, son afirmaciones no constatadas en un número significativo, por lo que será mejor no darlas como concluyentes.

Por otra parte, también Internet se abre como otra posibilidad para aprender idiomas y es un lugar donde encontramos miles de propuestas para ello. Area (2005) o Álvarez, Díaz y Martínez (2013) describen la red como un laberinto donde el usuario se siente desbordado ante la ingente oferta y la caótica presentación. Gran parte de estas páginas son gratuitas; otras, de pago. Unas exigen registrarse como alumno y, a cambio, este les facilita todo tipo de datos personales, o son páginas abiertas donde no queda rastro del paso por el lugar. Podemos encontrar desde cursos completos que prometen métodos novedosos, a actividades de todos los estilos, válidos y no, para este soporte a distancia.

En realidad, gran parte de este material está obsoleto en cuanto a su validez metodológica (ejercicios de corte estructuralista y de repetición, actividades sin contextualizar, no se trabajan destrezas de expresión e interacción escrita ni oral, aunque hay raras y costosas excepciones, etc.). Garret (2009) analiza el material encontrado en Internet para el llamado aprendizaje asistido por ordenador, o su acrónimo CALL (del inglés, Computer Assisted Language Learning), y distingue tres tipos: tutorial, interacción con materiales auténticos y comunicación. En el caso de los tutoriales, la tutorización se realiza mediante un programa que la propia página ofrece. Suelen ser ejercicios para trabajar la gramática, ejercicios de corte mecánico donde se rellenan huecos (*drills*), hay dictados, ejercicios de pronunciación, de comprensión auditiva y de lectura y, de forma excepcional, de escritura. En este último caso, se trata de componer breves textos con un número limitado de palabras dadas. En opinión de Levy (2009: 770), los ejercicios en línea / *on line* pecan

⁶⁵<http://www.elecordoba.com/index.htm>, <http://www.clic.es/es>

de rudimentarios y básicos. En el soporte informático es donde menos encontramos el uso del *Marco*, tanto en metodología como en su uso como reclamo. Y no sólo hay ejercicios más o menos aislados, sino que también podemos encontrar cursos completos: Speexx (para Chinos, especialmente), Babelium Project, Lingling (ejercicios graduados), o el programa AVE del Instituto Cervantes⁶⁶. El Instituto Cervantes presenta este programa de enseñanza de español dentro de los niveles de referencia y con el desarrollo de todas las destrezas, si bien la expresión e interacción oral es muy reducida cuantitativamente, vía videoconferencias con los tutores.

Sin duda, la clave del éxito en la implantación de las recomendaciones y los niveles de referencia está en la formación del profesorado. El apoyo legislativo y normativo hace llegar el texto al profesorado. La apuesta de las instituciones por estos nuevos enfoques provee de los medios materiales que los centros y el profesorado necesitan. Para mejorar la preparación del docente, la Universidad es un buen lugar de difusión, ya que el profesorado pasa previamente por las aulas universitarias para formarse (Nuñez, González y Trujillo, 2006).

3.2.3. En los métodos y editoriales

El libro de texto es uno de los instrumentos de trabajo fundamentales en el aula de lenguas extranjeras e incide directa e inmediatamente en la forma de enseñar un idioma. Un análisis descriptivo de distintas propuestas editoriales puede descubrirnos aspectos sobre la enseñanza del español como lengua española (ELE) y es el motivo por el que hemos considerado el manual como otra de las fuentes de investigación.

Hace 15 años de la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* en España, un texto que ha marcado el desarrollo de los últimos años en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Es una buena ocasión para plantearse si su aparición ha supuesto un antes y un después en el ámbito hispano de la enseñanza de ELE, valorando la incidencia que los enfoques orientados a la acción y una metodología acorde tiene en los métodos editados.

A pesar de la buena disposición ante estos cambios de una parte importante de los responsables y del profesorado de lenguas extranjeras, la realidad es que la adaptación y adecuación no ha sido tarea nimia y ha requerido algo más que un simple cambio de nomenclaturas (inicial, intermedio y avanzado por A, B, C), obligando a adecuaciones curriculares complejas (Neira, 2005), no siempre llevadas a buen término (Broek y Ende, 2013; López Rupérez et al., 2013). Para el éxito de estos nuevos planteamientos, resulta imprescindible la complicidad del profesorado, acompañada de una efectiva formación. Por lo tanto, será necesario un trabajo coordinado entre instituciones, responsables educativos y profesorado.

⁶⁶<http://ave.cervantes.es/>

Al mundo editorial podría considerársele como uno de los responsables educativos. El especializado en ELE ha tardado en incorporarse a las recomendaciones del *Marco*, con alguna excepción, a pesar de que los reclamos publicitarios anunciaran lo contrario. Tras un análisis superficial podremos constatar cómo a partir de la aparición del *Marco* surgieron versiones revisadas de los manuales clásicos, anunciando propuestas según los contenidos y niveles de referencia. Sin embargo, los cambios se reducían a añadir más imágenes y actividades de situación e interacción para poner en práctica algún contenido gramatical o funcional (apenas integradas en la lección de estudio), pero no había una adecuación real ni completa al MCER, ya que aquello habría requerido la redacción de un manual completamente nuevo.

Hizo falta que transcurrieran algunos años para que las recomendaciones del *Marco* fueran tomando más fuerza en el ámbito educativo y las editoriales tuvieran tiempo de adaptarse y adecuar sus propuestas editoriales. En la educación reglada obligatoria (Educación Primaria, Secundaria) y el Bachillerato, en cuanto a idiomas se refiere, la respuesta se debió a las instrucciones que los organismos competentes marcaron (Consejería de Educación, 2005 para el caso de Andalucía), acelerando que los manuales se hicieran eco de las nuevas líneas, convirtiendo el libro de texto, en opinión de Rosen y Varela (2009), en el cauce por donde el profesorado conoció los cambios que se anunciaban. El profesorado sabía de la existencia del *Marco* pero, en un primer momento, no siguió sus recomendaciones; sin embargo, las editoriales respetaron las directrices de la Consejería de Educación (Rosen y Varela, 2009: 130-131), ateniéndose a los niveles de referencia como forma de secuenciar los contenidos. Hoy por hoy, son los niveles de referencia lo que parece haberse asumido completamente. Podríamos afirmar que es realmente lo que el profesorado sigue y conoce (López Rupérez et al., 2013). De esta forma, el profesor, al utilizar estos libros de texto, está conociendo y aprendiendo a utilizar las técnicas que para el *Marco* serían las apropiadas. La labor que puede llevar la editorial en torno a la difusión del *Marco* es enorme, tanto en el ámbito de lengua materna como en el de lengua extranjera (Ezquerro, 1974; Rueda, 1994; Rosen y Varela, 2009; López Rupérez, 2013).

En el capítulo 6 expondremos el análisis de algunos manuales con el fin de valorar el grado de adecuación de determinadas propuestas editoriales a las directrices del *Marco*.

Rueda opina que, a pesar de la variedad de soportes que ofrecen las editoriales, el libro en papel sigue ocupando un lugar fundamental, y le augura un largo futuro (Rueda, 1994). En nuestro caso, al hablar del libro nos referimos tanto al soporte en papel como digital, porque uno y otro comparten la idea de propuesta unitaria. Además, un buen manual es un instrumento de primer orden para el profesorado. Salaberri (1990) considera que no se ha de exigir al profesor ser también diseñador de materiales, ya que normalmente no cuenta con tiempo, y debería aprovechar el trabajo ofrecido por profesionales dedicados expresamente a tal fin. Naturalmente, este profesor tiene que prepararse para contar con la capacidad de seleccionar el manual que mejor responda a sus necesidades y criterios educativos.

Los resultados del análisis han clarificado y confirmado cambios en la concepción y filosofía a la hora de elaborar libros de texto, acordes a las tendencias metodológicas y a los enfoques del momento. De los títulos consultados, puede hacerse una clara agrupación entre los manuales publicados antes del *Marco* (2001) y posteriores al mismo.

En conclusión, el libro de texto sigue siendo una entidad con fuerza en el proceso de enseñanza e instrucción de un idioma en nuestro país en el ámbito de ELE. No sólo es un medio requerido por el aprendiz-estudiante sino por el propio profesor, al convertirse en la manera en que este entra en contacto con las metodologías y enfoques debatidos en la teoría investigadora. El concepto de manual podría entenderse como una unidad integradora de las 5 destrezas que dirige el concierto del aprendizaje, presentando de forma gradual los contenidos, pudiendo convertirse en el mejor aliado del docente, en el material base o curricular, de ahí la importancia del papel que ejerce en el ámbito docente y en la difusión del *Marco*.

3.2.4. Otras aplicaciones del *Marco de Referencia*

3.2.4.1. EL INDICADOR DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

En 2005, la Comisión Europea esbozó un plan dirigido a recoger en los países miembros datos comparables sobre el dominio de las lenguas. En 2008, unos años después de la publicación del *Marco*, la empresa Surveylang⁶⁷ inició este proyecto, bajo el nombre de Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (EECL). En él se evalúa la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los Estados miembros, centrada en las dos lenguas europeas que más se enseñan en cada país (entre inglés, francés, alemán, italiano o español), a partir de una muestra representativa de alumnos en el último año de enseñanza secundaria y el primer año de bachillerato. Este indicador valora el nivel de dominio de los estudiantes en comprensión auditiva, de lectura y expresión escrita, teniendo en cuenta la influencia de las variables demográficas, sociales, económicas y educativas en el dominio lingüístico de los Estados miembros de la Unión Europea, tras recopilar datos de cada participante sobre su aprendizaje lingüístico, su procedencia y formación. Tanto los objetivos como los niveles de referencia se ajustan al *Marco de Referencia*. El primer informe publicado (2012)⁶⁸ se realizó sobre una muestra de al menos 1.500 estudiantes por lengua evaluada y por país, entre un total de 14 países. Con los datos obtenidos, se pretende configurar una política lingüística en cada país participante en particular y dentro del conjunto europeo, de manera que mejore la situación lingüística.

⁶⁷ <http://www.surveylang.org/es/>

⁶⁸ http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/evidence-based-policy_en.htm

Aún es pronto para conocer la efectividad de este proyecto, aunque, según se informa desde las páginas oficiales⁶⁹, a través de los Ministerios y Consejerías de Educación, está siendo inmediata en cuanto, intentando mejorar la situación lingüística de cada país comunitario.

3.2.4.2. EL PORTFOLIO O PASAPORTE EUROPEO PARA LAS LENGUAS

El *Marco de Referencia* (2001) recoge el *portfolio* (CE, 2001: 173-175) como un documento de carácter abierto donde se recojan y reconozcan los conocimientos y destrezas lingüísticas de un individuo a lo largo de su vida. Sería, además, una herramienta de autoevaluación (Atienza, 2009: 2), y serviría de carta de presentación en el contexto comunitario cuando se trate de una evaluación externa (Little y Perclová, 2003: 54).

En su diseño, el Consejo de Europa marcó una serie de principios y directrices (DGIV/EDU/LANG (2000) 3) que debían recoger estos *pasaportes* o *portfolio* (a través de Little y Perclová, 2003: 1) y que anotamos seguidamente:

“La sección del Pasaporte de Lenguas ofrece un resumen de las competencias adquiridas en las diferentes lenguas en un momento dado; el resumen se define en términos de capacidades y según los niveles de referencia del *Marco Común Europeo*; registra cualificaciones formales y describe las competencias lingüísticas y las experiencias lingüísticas e interculturales más significativas; incluye información sobre competencias parciales y específicas; permite la autoevaluación, la evaluación por parte del profesor y por parte de las comisiones de examen oficiales; la información registrada en el Pasaporte indica quién ha evaluado, cuándo y con qué criterios. Para facilitar el reconocimiento paneuropeo y la movilidad, el Consejo de Europa ha promovido un modelo estándar del resumen del Pasaporte de los PEL para adultos”.

Este texto es reflejo del propio *Marco*, de donde se toman los niveles de referencia para la evaluación y el fomento de autoevaluación del propio aprendiz o del profesor, en el caso de tratarse de un portfolio del profesor, con el fin de buscar su implicación y conciencia del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sumamos a esto otro de sus objetivos, afín a los objetivos del *Marco*: facilitar la movilidad de las personas en el territorio comunitario.

En cuanto a la estructura del *Pasaporte Europeo*, no hay un modelo oficial, por lo que podría decirse que existe carta blanca. Sin embargo, toda versión del PEL debe ser aprobada por el Comité de Validación del Consejo de Europa (CE) para llevar el logotipo de este organismo (Little y Perclová: 2003: 2).

⁶⁹<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/competencia-linguistica.html>

3.2.5. Aceptación y asimilación en el profesorado de lenguas extranjeras

El *Marco de Referencia* ha abierto una ruta clara a toda la comunidad de enseñantes, editores y aprendices (Fernández, 2007: 2-10). Sin embargo, todo cambio requiere de una aceptación y comprensión por parte de los implicados. Ya han pasado más de 10 años desde la publicación del *Marco de Referencia* en su edición española y sería un buen momento para reflexionar sobre el estado de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Preguntarnos si hemos asumido los nuevos enfoques, y si estos están reflejados en la metodología con la que trabajamos en el aula, la aceptación recibida y, en caso afirmativo, la efectividad de las propuestas metodológicas y organizativas (Pavón, 2010).

También resulta necesario analizar en qué aspecto no se siguen las directrices del *Marco*. Se aprecia en él una mayor presencia, tanto cuantitativa como cualitativa, de las destrezas orales en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, su instrucción sigue siendo uno de los puntos flacos en las aulas de lenguas extranjeras. Por una parte, persiste la idea de que no forman parte de los contenidos de un currículo. Hay una separación radical entre la comprensión y la expresión oral, como si fueran consideradas dos destrezas de naturaleza completamente distinta. Se trabaja la comprensión mediante ejercicios de audición de grabaciones (en ocasiones combinadas con imágenes) para trabajar empezando por las unidades mínimas fonéticas hasta las mayores, por ejemplo, conversaciones entre distintos interlocutores. Normalmente, se confirma su comprensión sobre texto escrito, evitando las resoluciones directas mediante recursos orales entre profesor y estudiante. Según indica la mayoría de los profesores encuestados, su explotación es aislada. Es decir, la comprensión oral se reduce al material grabado (a las preguntas elaboradas por una actividad editorial o por el propio profesor) y no se evalúa la comprensión que un alumno muestra ante las intervenciones con el profesor, en las conversaciones y actividades del aula. La expresión oral se trabaja en un espacio distinto, como algo que nada tuviera que ver con la comprensión conversacional. Por lo tanto, al aprendiz se le prepara para elaborar un texto (expresión oral) y, por otro lado, para comprender un texto (comprensión oral), pero no se trabaja la conversación, con la combinación de ambas destrezas, e incluso integrando otras, como la lectura y la escritura al mismo tiempo. Su docencia se lleva a cabo de forma separada y también su evaluación, no preparando al alumnado para situaciones reales. La razón que se alega para justificar no trabajar la interacción (donde escuchar y comprender al compañero es tan importante como ser comprendido) es que en el aula no hay hablantes con un buen nivel de la lengua de estudio y los que participan tan sólo pueden mal enseñar. No parece, pues, haberse asimilado una de las pretensiones de los nuevos enfoques y se mantiene el miedo al error y a que a oídos del aprendiz llegue material no correcto.

Podríamos decir que ha habido un aumento cuantitativo de las actividades que fomentan la expresión oral, pero no se cuenta con preparación para llevarlas a cabo. Al alumno se le dan los materiales (listas de vocabulario, explicación del uso del sistema verbal, estructuras sintácticas con el valor funcional que tienen, expresiones hechas, etc.) y no siempre se le enseña a utilizarlos. La mayor parte del profesorado no sabe cómo actuar

ante los errores (e intenta por todos los medios que todo lo que llega a los oídos u otros sentidos sea correcto), ni cómo aumentar la fluidez discursiva. No confían en la efectividad del empleo de una gramática inductiva en el aula, normalmente apremiados por la falta de tiempo. Los contenidos *importantes* o complejos se transmiten *como toda la vida*, es decir, cuadros y/o explicaciones seguidas de ejercicios que no siempre sirven para responder a los ejercicios propuestos (Martínez-Atienza, 2014: 2012). De todas formas y a pesar de lo que venimos afirmando, ya muchas propuestas editoriales organizan de forma inductiva sus lecciones e intentan que el aspecto teórico y el práctico estén relacionados, se presente la gramática de forma deductiva o inductiva. Esta realidad hace ver que uno de los pasos más importantes para la aplicación de enfoques efectivos sería la formación del profesorado, al que no sólo hay que formar lingüística o culturalmente, sino proveerlo de estrategias pedagógicas para presentar los contenidos gramaticales y pragmáticos de forma que puedan ser comprendidos por un hablante extranjero.

En el mundo actual, la lengua española se ha convertido en uno de los idiomas que mayor interés despierta y se estudian, razón por la que se impone revisar la forma en la que lo enseñamos. La experiencia como profesora me ha permitido conocer el estado actual y plantearme la necesidad de llevar a cabo una revisión de la metodología y de las estrategias didácticas, lo que nos serviría para valorar la efectividad de los métodos empleados.

Partiendo de la idea de que creemos que es necesario investigar sobre la efectividad del sistema de enseñanza, estudiar cómo se abordan las destrezas orales en ELE, analizando las distintas metodologías y material con que el profesorado afronta su trabajo, ver la efectividad e intentar establecer unas pautas o principios básicos que promuevan y apoyen la idea de que, para lograr buenos resultados en el aprendizaje de las lenguas, es necesario incidir en la enseñanza de las destrezas orales que desarrollen la competencia comunicativa del alumno.

Como propuesta metodológica, siguiendo las recomendaciones y propuestas del *Marco de Referencia*, resulta coherente un enfoque a partir de un Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido, aplicado dentro de programas coordinados con distintas áreas de conocimiento, cuya efectividad está respaldada por los estudios científicos que avalan los beneficios derivados del trabajo conjunto de las lenguas en lo que concierne al tratamiento de la enseñanza de destrezas orales y de la capacidad para aportar la conciencia metalingüística de las lenguas que se han visto como fundamentales en el aprendizaje de un nuevo idioma, todo ello aplicado a lo largo de todas las etapas educativas, ya que será la manera de aprender una lengua aplicándola. Su estudio no se reducirá a una perspectiva abstracta sino a través del aprendizaje de otras materias (de ciencias sociales, naturales y exactas), combinando lengua y conocimientos del mundo.

CAPÍTULO 4

**EL CURRÍCULO INTEGRADO DE LAS
LENGUAS Y EL APRENDIZAJE INTEGRADO
DE CONTENIDOS Y LENGUAS**

Esta tesis aspira a desarrollar algunas propuestas con las que enseñar una lengua extranjera dentro de los principios que en materia de educación propugna el Consejo de Europa, expresados en parte en las directrices del *Marco de Referencia*, y aplicables a través de aquellos enfoques que encuadran la enseñanza y el aprendizaje de una lengua dentro de un proceso cognitivo global (Pavón, 2006). El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) parte de la idea de que la adquisición de una lengua se logra utilizándola como lengua vehicular e instrumental durante la impartición de otras materias, de manera que no nos limitemos a almacenar datos inconexos de lengua sino a adquirir conocimientos y mecanismos con los que aprender, expresarnos y desarrollar ideas (Cummins, 2013; Marsh, 2013).

El tema que nos ocupa en este capítulo ofrece propuestas metodológicas aplicables en los distintos estadios educativos y en diferentes tipos de educación, bien obligatoria-reglada, bien de Educación Superior y, finalmente, en cualquier tipo de formación permanente.

Como veremos a lo largo de las próximas páginas, el tema aquí tratado está íntimamente relacionado con el anterior capítulo, ya que estas propuestas de aprendizaje integrado tienen en el *Marco de Referencia* uno de sus mayores soportes ideológicos (Pavón, 2010 A).

Justifica este capítulo la importancia, por su efectividad, de los enfoques metodológicos que se derivan de un aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE), de la necesidad de coordinación entre los enseñantes y de conocer el estado en que se encuentra hoy en día la puesta en marcha de estos programas. Empezaremos por plasmar el contexto general de la situación de los Currículos Integrados para las Lenguas (CIL), tanto extranjeras como maternas, en España. Seguidamente, nos centraremos en la lengua española dentro de los aprendizajes y enfoques integrados (AICLE). Para terminar, trataremos de establecer el lugar que la instrucción de las destrezas orales desempeña en estas propuestas de aprendizaje, concluyendo que esta enseñanza, basada en el desarrollo de competencias comunicativas, tanto para trabajar y aprender, como para exponer lo aprendido, es un campo óptimo donde poner en práctica las destrezas orales. Por tanto, en estas propuestas de Aprendizaje Integral de Lengua y Contenido hallamos un sólido apoyo a nuestra tesis y planteamientos didácticos.

4.1. Definición y justificación

La filosofía de este tipo de enseñanza - aprendizaje se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de conocimientos, utilizando una lengua extranjera, conlleva un desarrollo de todas las destrezas lingüísticas, ya que obliga a usar la lengua como

instrumento o herramienta de trabajo, al igual que se hace con la materna, a la hora de aprender otras materias, trasladando el foco de atención hacia el uso de la lengua en la comunicación y haciendo posible procesos cognitivos relacionados con la comprensión y la verbalización, difíciles de activar en la clase tradicional de lengua extranjera (Pavón, 2011; Baetens, 2002; Coyle, 2007). Es este un modelo de enseñanza derivado del modelo de inmersión canadiense (Cummins; Baetens y Swain, 1985) en el contexto educativo de la Unión Europea (Marsh, 2013: 45), como más adelante explicaremos.

No se trata de un método teórico para la enseñanza de idiomas, sino de un enfoque educativo para desarrollar en el aula, que afecta a todas las materias, lingüísticas o no lingüísticas, y hace necesaria la implicación de profesores, alumnos y equipo educativo para y durante su puesta en marcha (Pavón, 2011). En sí, estos programas no garantizan cambios ni mejoras en los resultados; para ello, se hace necesaria una planificación rigurosa junto con la coordinación ya referida de los participantes, guiados por objetivos claros y criterios de evaluación similares (Lasagabaster y Ruiz, 2010: VII; Coyle *et al.*, 2010: 6; Escobar, 2013: 336).

Los objetivos de este tipo de aprendizaje, a saber, capacitar al aprendiz en las distintas destrezas, de manera que se convierta en usuario de una nueva lengua y pueda desarrollar su actividad escolar y académica al igual que la social en todos los ámbitos y registros, hace de la instrucción de las destrezas orales uno de pilares educativos imprescindibles e ineludibles.

4.2. Origen y aplicaciones

A lo largo de los últimos 25 años del siglo XX, la Unión Europea fue pasando de una unificación económica, lograda con la moneda única y la desaparición de las fronteras y aranceles, a una unificación política que abría también las fronteras a los ciudadanos. La política europea fomentaba la movilidad y el mantenimiento de los derechos del ciudadano en todo el espacio europeo. Esta unificación territorial y económica conllevaba otros cambios. El que nos interesa en este caso es de orden educativo. Para unificar y equiparar la educación, se llevaron a cabo algunos estudios a partir de los cuales se corroboró lo que ya se intuía: la educación del momento, en particular en materia de lenguas, no era idónea para conseguir la movilidad de los ciudadanos, razón por la que habría que modificar la situación. Aunque las Escuelas Europeas sí podrían haber sido un modelo, no fueron finalmente utilizadas: eran centros reservados a militares y diplomáticos de élite de Bruselas (Housen, 2002), y se mantuvieron en su elitismo. La inspiración directa llegó de la política lingüística de inmersión canadiense de los años 60, a la que se sumaron otras propuestas (de EEUU, Gales o Finlandia), aunque todas coincidían en defender que la forma lingüística no es un fin en sí mismo, sino un medio de transmisión para la comunicación y el conocimiento, como ocurre en la realidad (Fernández Fontecha, 2001: 218), con lo que las destrezas orales se convertían en un eje fundamental del currículo. Autores como Swain o Cummins, Lambert, Coyle o el informe

del belga Baetens Beardsmore, *Their Paper Designing Bilingual Education: Aspects of Immersion and European School Models*, en el que expone las políticas lingüísticas de inmersión, fueron los cimientos sobre los que se sostuvo en Europa el llamado *Content and Language Integrated Learning* y sus siglas CLIL⁷⁰ (Pérez *et al.*, 2015).

Uno de estos autores imprescindibles, el canadiense James Cummins, ha ido desarrollando sus trabajos en contextos sociales multilingües, donde buena parte de los estudiantes pertenecen a grupos de lenguas minoritarias. Canadá es un país de población multicultural con un gran número de lenguas. De todas ellas, son dos las oficiales, francés e inglés, lo que favoreció la adopción de un sistema educativo bilingüe con programas de inmersión o submersión. Además, conscientes de la realidad lingüística del país, en un intento por reconocer la diversidad cultural, Canadá estudia la manera de integrar a la población de lenguas minoritarias en sus programas educativos. En particular, parte del trabajo de Cummins se centra en estudiar las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento, entre el bilingüismo y la calidad del desarrollo cognitivo en el estudiante, convencido de que el buen funcionamiento de estas relaciones está determinado por el papel que juegue la lengua materna o la L1 en su instrucción, y la consideración social y académica de la que goce (Cummins, 1983; Swain, 1985). El tipo de factores que determina un buen aprendizaje es de índole social, pedagógica y lingüística. Sobre esta base se fue construyendo el andamiaje pedagógico, educar a través de más de una lengua gracias a una planificación global (sobre todas las materias y habilidades) y coordinada (entre todos los agentes educativos), con los medios necesarios y producto de la reflexión sobre la metodología (Marsh, 2013), donde tan importante es la formación académica como el desarrollo cognitivo y afectivo del estudiante, debido a que la lengua se concibe como un instrumento para poder alcanzar formación e integración.

4.2.1. Origen y aplicaciones en España

Desde 1995, la Unión Europea promueve, a través de políticas educativas globales para todo el territorio comunitario, programas educativos con vocación europeísta, enfocados en lograr una sociedad plurilingüe que facilite la movilidad de los ciudadanos y la convivencia entre las distintas culturas (Pérez *et al.*, 2015), con el propósito final de mitigar en todo lo posible el peligro de exclusión de aquella ciudadanía que no tiene los medios para moverse por los distintos países, facilitando la integración de estos a través del conocimiento de las distintas lenguas y culturas que se encuentran en Europa (Madrid, 2005: 4-7). De esta manera, la política educativa de cada Estado miembro de la Unión Europea forma parte de la política social y económica del Espacio Europeo, lo que garantiza un respaldo gubernamental y material. Como ejemplo, presentamos el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno el 22 de marzo de 2005 y que supuso la aceptación de estas nuevas corrientes en el terreno de la educación (Consejería de Educación, 2005-C: 1-4).

⁷⁰ En español, estas siglas responden a Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE).

La política lingüística de la Junta de Andalucía “persigue que la ciudadanía, además de dominar su lengua materna, logre expresarse en otros idiomas y consiga conocer las culturas de nuestro entorno”, política que “se sustenta en unas claras finalidades que han de ser promovidas por la escuela y que se hallan explicitadas por el Consejo de Europa” (Consejería de Educación, 2005-A: 1). La plasmación legal se recoge en la Orden de 28 de junio de 2011 por la que se regula la enseñanza bilingüe en Andalucía, modificada por la Orden de 18 de febrero de 2013, en la que indica que el nuevo sistema debe caracterizarse por “la enseñanza y el aprendizaje de determinadas áreas, materiales o módulos profesionales impartida en dos lenguas y no sólo por un incremento del horario de la lengua extranjera” (BOJA, 2011: 6 nº 135), en clara alusión al aprendizaje integrado entre contenidos lingüísticos y no lingüísticos, ya que ese incremento se hará gracias a que la lengua objeto de estudio se convierte, además, en la lengua instrumental para todas las materias curriculares.

Poco a poco, AICLE va aplicándose en otros niveles educativos hasta alcanzar la Universidad. En ella se han de formar los que se convertirán en futuros enseñantes y también es el lugar donde habría de funcionar este tipo de aprendizaje.

4.2.2. Currículo Integrado para las Lenguas y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

Pero, ¿en qué consiste el Currículo Integrado para las Lenguas (CIL) y qué relación mantiene con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)? El CIL coordina la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras impartidas en un centro de enseñanza, en parte mediante la elaboración de un currículo que se elabora entre el profesorado de las lenguas existentes, formando parte de un mismo plan curricular. El campo de actuación se extiende a lo largo de la Educación reglada, a cargo del profesorado de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad; por lo que, en opinión de Trujillo (2013), el CIL representa un salto de calidad en la educación lingüística en contextos formales, producto de un trabajo en equipo con proyección a largo plazo (Pérez Vidal y Campanale, 2005). Asimismo, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (de ahora en adelante, AICLE) supondrá un nuevo salto cualitativo al pretender una coordinación entre las distintas materias de estudio, de manera que responderá a la pretensión de lograr un aprendizaje global aplicado a toda la realidad estudiada. A partir de este momento, entran en juego propuestas integrales de aprendizaje entre materias no lingüísticas y lingüísticas, y la participación del profesorado en un trabajo conjunto.

4.2.3. Fundamentos teóricos, objetivos, procedimientos y estrategias para su aplicación e impartición

Esta propuesta curricular encuentra un firme respaldo en la idea de que la adquisición de lenguas no es un saber escolar, sino una capacidad del ser humano que se

desarrolla a lo largo de toda la vida. Este carácter permanente requiere proveer al aprendiz de autonomía en su aprendizaje, con lo que aprender a aprender se convierte en objetivo educativo (Mayor *et al.*, 1993), como propone el Consejo Europeo a través del *Marco* (2001: 104). Al mismo tiempo, la lengua es vista como un instrumento para aprender y comunicarse, poniendo de relevancia el carácter práctico y comunicativo que cualquier idioma tiene. En este punto habría que aclarar que el concepto de *carácter comunicativo* no ha de tomarse por conversacional. No se limita a la expresión oral-conversacional en un ámbito familiar o informal, ni se refiere a la idea de aprender un idioma para *defenderse* en situaciones de supervivencia, o para sobrellevar una estancia transitoria en el extranjero. Por el contrario, entendemos que la *comunicación* abarca todos los contextos, ámbitos, registros y grados de especialidad. Por lo tanto, este objetivo comunicativo anima a avanzar y profundizar en la nueva lengua hasta niveles formales y académicos del ámbito educativo y científico. Por otra parte, estos últimos niveles de competencia comunicativa (lingüística y cultural) difícilmente podrían adquirirse en contextos familiares, por lo que la instrucción académica desempeña un papel básico en estas fases (Lambert y Tucker, 1972; Cohen, 1975; Cummins, 1979, 1983).

AICLE se sustenta en el principio de interdependencia de las lenguas (Cummins, 1979, 1983), según el cual existe un nivel de competencia subyacente común para todas las lenguas, entendida la lengua desde su perspectiva abstracta, que se concreta en su realización y actuación (*performance* o *parole*, para los formalistas), ya sea materna o no; independientemente de que consideremos innato el mecanismo de adquisición del lenguaje y de que funcione como cualquier otro órgano mental, propio de la especie humana (Chomsky, 1968), como una capacidad natural, pero con una fuerte influencia del entorno en el que se forma el aprendiz (Vygostky, 1934; Jakobovits, 1970; Romaine, 1996); o que independientemente consideremos este nivel de competencia subyacente común, aun sin considerar innata la adquisición del lenguaje (Skinner, 1957). Sea cual sea la idea que se defiende sobre la adquisición del lenguaje, este nivel común subyacente, frente al nivel de competencia separada subyacente, permite la convivencia positiva de varias lenguas durante el proceso de aprendizaje, sin que el aprendizaje de una lengua perjudique a otra, sino que las beneficie y enriquezca (Vygotsky, 1996; Romaine, 1996).

A lo largo de los años, la educación bilingüe se ha sustentado en dos líneas: una, basada en la existencia de una competencia subyacente separada; otra, basada en una competencia subyacente común, que han producido modelos educativos encontrados. Si nos referimos a la primera, esta considera que la mente almacena la información lingüística de manera separada, un espacio para cada lengua. Esta es la razón por la que se recomienda retardar la enseñanza de una segunda lengua hasta el momento en que la primera esté consolidada. Los defensores de esta hipótesis interpretan que uno de esos espacios solapa a otro, impidiendo un aprendizaje correcto, pues una de las lenguas no se consolida y se producen interferencias que empobrecen la lengua nativa. Esta visión se apoyaba en estudios poco sólidos e inconsistentes empíricamente, pero con un fuerte condicionante político, surgido durante el periodo de postguerra europeo (Ardila, 2012: 103). Esos estudios, recogidos en un informe de la UNESCO (Unesco, 1953), se

realizaron sobre una población emigrante, sin tener en cuenta la influencia de aspectos socioculturales ni económicos.

Sin embargo, a pesar de su fuerte impacto en el sistema educativo, sus conclusiones no han sido corroboradas en estudios posteriores, ni tampoco en los que se realizaron en aquel momento (Cummins, 1979). Años después, nuevos estudios sobre una población de origen más variado, con una mayor participación de informantes de clase media (sin conflictos socioeconómicos significativos), aportaron resultados que avalarían la idoneidad de la educación bilingüe, demostrando la aportación decisiva de la lengua materna en la formación y madurez cognitiva del aprendiz. La educación bilingüe puede aplicarse sobre estudiantes no bilingües, es decir, donde se compagina lengua materna y lengua extranjera. También puede tratarse de un alumnado bilingüe, por motivos familiares o por tratarse de un país bilingüe, para el que se recomienda el estudio de las distintas materias a través de la lengua materna y la lengua meta, que facilita un mejor desarrollo de sus capacidades y de su competencia final (Potowski, 2015: 56). Entre esta población bilingüe puede darse el caso de estudiantes en los que su lengua materna no coincide con la vehicular o la oficial, circunstancia que requiere de una especial metodología (Pearl y Lambert, 1962; Lambert, 1978; Potowski, 2015). Un aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE) responde a las necesidades de estos contextos.

La opinión más generalizada (Vila, 1985) apoya los beneficios de una educación bilingüe y simultánea, tanto para hablantes bilingües (Cummins y Swain, 1986), como monolingües (Fishman, 1976). Cuando tratamos el tema del bilingüismo basado en una competencia subyacente común mediante la cual se produce un almacenamiento de información único y dos canales de comunicación conectados a él, resulta recomendable establecer una instrucción de más de un lengua, aunque no de forma simultánea todas las destrezas, en especial, la lectoescritura, que debería iniciarse en fases posteriores (Vila, 1985: 4). Pero, sobre todo, la instrucción bilingüe es efectiva sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico cuando hay una adecuada instrucción en el ámbito escolar y en el entorno extraescolar (Cummins, 1982: 29). Para Vygotski (1934), el bilingüismo debe estudiarse en el marco vital del niño, que presenta variables sociales, contextuales, psicológicas y emocionales o personales, cambiantes en cada etapa, respondiendo de esta forma, por ejemplo, a los casos en que la lengua materna no coincide con la oficial o vehicular, como ocurre en sociedades multilingües. El trabajo presentado por Cummins y Corson (1998) exponía las ventajas de una educación bilingüe o plurilingüe, mostrando el equilibrio en el desarrollo académico de los estudiantes en la primera y segunda lenguas cuando se les estimula dentro de un programa expresamente enfocado para ello. En él confirmaron la capacidad de estos estudiantes para separar registros conversacionales y académicos en ambas lenguas, y corroboraron los beneficios que aportaba al desarrollo cognitivo del estudiante el hecho de tener conciencia de su situación lingüística. Es decir, este tipo de aprendizaje no está dirigido a un tipo de educación ni a una edad, sino que son principios que proponen unos parámetros adaptables a distintas situaciones sociales, tipo de enseñanza y edad de los aprendices, como pueda ser el caso de aprendizaje que aquí tratamos (Gómez, 2013).

En cuanto a los aprendizajes integrados y coordinados, uno de los objetivos de estos programas es establecer un modelo para la enseñanza plurilingüe, en la medida de lo posible, dentro de los centros educativos. AICLE no es sólo un método, es una manera de enfrentarse a la enseñanza de forma coordinada entre el profesorado que ha de deliberar y aunar objetivos, métodos y estrategias elaboradas en equipo. El proyecto plurilingüe supone, además de esta nueva organización curricular, una nueva organización de la enseñanza. Efectivamente, la educación plurilingüe no se ajusta a los ritmos escolares tradicionales desde el momento en que han de combinarse los currículos de distintas materias y concertar los tiempos de su instrucción a lo largo del curso (pluralidad de itinerarios). Su implantación progresiva requiere la actuación de toda la comunidad escolar en el ámbito administrativo, en la relación entre los departamentos y los docentes, en la definición de los currículos y de las programaciones y en la actuación dentro del aula (Pavón, 2010 a).

Cada centro ha de elaborar un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), como parte integrante de su proyecto educativo (Calvillo, 2013), donde se especifiquen objetivos, contenidos, secuenciación en el tiempo, estrategias, materiales y evaluación. Por otra parte, el proyecto no puede limitarse a las competencias de lengua, ha de ampliarse a otros contenidos no lingüísticos, como recoge el CIL en sus objetivos (Trujillo, 2001). AICLE resulta ser la propuesta más aceptada entre la mayoría de autores.

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua fue destacado, en cuanto a su efectividad, en el Plan de Acción de la Comisión Europea de 2004-06 para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, valorando especialmente el hecho de que los alumnos ejercitaran y mejoraran sus competencias lingüísticas al tiempo que las restantes materias del currículo, seguros de que los alumnos lograrán una mejor preparación para la vida en una Europa en la que la movilidad de los ciudadanos se va convirtiendo en un acto cotidiano (Eurodyce, 2006: 3).

AICLE es la sigla de ‘aprendizaje integrado de contenidos y lengua’, es decir, que el aprendizaje de los contenidos académicos de las áreas no lingüísticas y de la lengua se realiza simultáneamente. Las siglas variarán, lógicamente, según el idioma: AICLE / EICLE, en español; CLIL o Content and Language Integrated Learning, en inglés; EMILE, Enseignement de Matières par l’Intégration d’une Langue Étrangère, en francés. El modelo AICLE no trata de enseñar los contenidos en una segunda lengua, sino a través de ella, es decir, la lengua es un instrumento por el cual se adquieren datos y conocimientos (lectura y comprensión de las explicaciones orales del profesor, interacción a la hora de resolver dudas, hacer un trabajo en equipo, etc.) y se expresa lo aprendido (exposición de un trabajo, planteamiento de preguntas, elaboración de un texto escrito, etc.). Aunque no se trate de un método propiamente dicho, sí estamos hablando de un enfoque que presenta algunos rasgos en la forma de actuar en el aula. Como punto de partida, consiste en no seguir el modelo expositivo de transmisión de conocimientos de la enseñanza tradicional; en su lugar, busca la manera de propiciar un modelo participativo orientado a formar al estudiante para la producción textual (Pavón, 2011: 2).

Las investigaciones aportadas desde la psicología cognitiva y el constructivismo revelan que las lenguas se aprenden mejor si se utilizan en condiciones en las que el alumnado realiza tareas significativas, creando mecanismos que simulan la realidad; o cuando se produce un uso real del lenguaje en una interacción donde se recibe un *input* directo, como debe suceder en los Programas AICLE (Bruner, 1984; Candlin, 1997; Cortés Moreno, 2000; Ñeco, 2005; Casal, 2007). En este caso, los hablantes interactúan cara a cara, no mediante soportes grabados donde la actividad se reduce a la fase de *input* o de recepción (Costa, Hernández y Baus, 2015: 38). Las investigaciones dirigidas por Kuhl (2007), de la Universidad de Whashington, revelaron que la capacidad de los bebés para aprender fonemas, y vocablos en una segunda lengua necesitaba de la interacción social. En su estudio de campo, sólo los bebés expuestos a interacción con humanos (no con *input* recibido de grabaciones auditivas o vídeos) mejoraban su capacidad discriminativa ante sonidos y fonemas y reaccionaban interactuando con balbuceos. Esta reacción positiva ante un *input* directo se produce a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, donde la interacción es más efectiva que la simple recepción de un *input* al que no hay que responder. En este último caso, como no se presta la misma atención, no se retiene en la memoria a largo plazo. Para asimilar y procesar lo escuchado, parece necesario confirmar el *input* con la repetición o el uso, hecho que se realiza durante la producción (*output*) lógicamente (Candlin, 1987). Por añadidura, estas observaciones de la autora refuerzan la hipótesis de la naturaleza social de una lengua o, al menos, el hecho de que el lenguaje no podría desarrollarse sin la interacción social (Kuhl, 2007: 110-112):

“I advance the hypothesis that the earliest phases of language and acquisition – the development transition from an initial universal state of language processing tone that is language-specific – requires social interaction. Relating human language learning to a broader set of neurobiological cases of communicative development, I argue that the social brain ‘gates’ the computational mechanisms involved in human language learning” (Kuhl, 2007: 110).

Estas investigaciones corroboran las teorías de corte neurolingüístico de Bruner (1986). Según expone este autor, el aprendizaje se produce a partir y mediante un sistema de apoyo desde el momento del nacimiento, primero entre madre e hijo, creando un entorno sistemático y rutinario que permite la comprensión por reiteración o repetición de modelos y negociación en los procedimientos y los significados. Esta relación se amplía a medida que el niño crece y se socializa, momento en que busca mecanismos y formas para satisfacer sus nuevas necesidades comunicativas, avanzando y ampliando su espectro lingüístico. Para Bruner, el motor del aprendizaje lingüístico es la necesidad comunicativa del ser humano, fenómeno para el que está capacitado.

De acuerdo con las conclusiones de las investigaciones de Kuhl o las teorías de Bruner, el uso de una lengua extranjera durante el aprendizaje de otros contenidos, al igual que ocurre con la adquisición de una lengua materna, aportará más ventajas que el estudio expreso de un idioma (Coyle, Hood y Marsh, 2010), aunque esto no excluye la programación de clases específicas de lengua, a modo de apoyo, para compensar las deficiencias de algunas competencias o profundizar en contenidos y habilidades que

quedarían sin cubrir en las asignaturas no específicamente de lengua (Consejería de Educación, 2008; Gómez, 2013).

Los procedimientos de un enfoque constructivista, que considera que se aprende más haciendo que escuchando, parecen ir aceptándose en todos los métodos con los que se trabaja en las aulas (Bachman, 1990; Krashen, 1981; Long, 1983; Ellis, 2005; Zenón, 1995), aunque este apoyo de una pedagogía basada en el uso práctico se remonta a tiempos pasados. Filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles o personalidades como Montaigne, Comenio y, más recientemente, Piaget, Vygotsky y el sociólogo Kohlberg han propuesto distintos marcos teóricos sobre la adquisición y aprendizaje, coincidiendo todos ellos en la idea de que se aprende haciendo (Ñeco Quiñones, 2005). Sin duda, la lengua objeto de estudio empleada a la vez como lengua de instrucción motiva al alumno a poner en práctica las distintas habilidades comunicativas y lingüísticas, favoreciendo la mejora en el aprendizaje lingüístico y cognitivo (Lorenzo, 2013: 378).

Sin embargo, es necesaria una instrucción coordinada y consensuada para sacar rendimiento a este enfoque. El alumno debe contar con medios para hacer frente a esta fórmula de aprendizaje, fundamentada en el desarrollo de la competencia comunicativa. Las dificultades en la actuación comunicativa (escrita y oral) generan problemas de aprendizaje durante el estudio de otras asignaturas no lingüísticas y, para evitarlo, habría que mejorar la competencia lingüística textual, oral y escrita (Lorenzo, 2011: 376), que se ha de trabajar en todas las áreas y disciplinas a través de distintos formatos, desde textos breves, proyectos largos y/o textos literarios (Consejería, 2008, 2011; Trujillo, 2010). Superado este escollo, un aprendizaje de esta naturaleza reporta beneficios concretos en el desarrollo de la competencia lingüística que, a través de una mayor conciencia gramatical y un uso práctico y variado, garantiza un aumento del vocabulario, una mayor fluidez y creatividad morfosintáctica y una mayor comprensión textual.

Pero, como ya hemos dicho, además de las ventajas lingüísticas, obtenemos otras de distinta índole. Se genera en el aprendiz, por una parte, una mayor motivación. Por otra, el procedimiento pedagógico aumenta la madurez cognitiva y la capacidad para el aprendizaje académico del alumno (Cummins, 2008).

Estudios sociológicos y neurológicos hacen creer que las habilidades lingüísticas y las estructuras cerebrales subyacentes no sólo se desarrollan según experiencias biológicas (Chomsky, 1968), sino que también se van esculpiendo de acuerdo con factores ambientales (Mayor, 1994). Se afirma que “el funcionamiento del sistema responsable de la cognición se va modelando a lo largo de nuestra vida según las demandas a las que nos sometan las actividades diarias y el entorno” (Costa, Hernández y Baus, 2015: 40), por lo que las habilidades cognitivas más competentes y efectivas serán aquellas que resulten cruciales en el día a día de cada individuo, como ocurre en la orientación espacial en un taxista, o el control ejecutivo en los hablantes bilingües. Bajo este término de *habilidades cognitivas* se entiende un compendio de procesos (capacidad de atención, flexibilidad mental, capacidad de memoria y planificación, focalización en puntos de interés y no dispersión) que actúan de manera coordinada y nos capacitan para realizar actividades

diferentes de forma eficiente. El sistema de control ejecutivo selecciona las acciones necesarias y pertinentes durante la ejecución de una tarea concreta, diferenciándolas de otros elementos complementarios o distractores. Estos procesos de control ejecutivo son imprescindibles para evitar las interferencias de una lengua sobre la otra, es decir, para saber con cuál de ellas se está actuando durante la fase de recepción y de producción. En la interacción, esta habilidad proporciona mayor rapidez ante el cambio de tareas de toda índole, lingüísticas y no lingüísticas, y fomenta la capacidad de focalizar la atención en la información relevante para una tarea, pues es un proceso similar al que se produce cuando hay que distinguir una lengua de otra durante su recepción y producción (Costa, Hernández y Baus, 2015: 40-41; Costa y Sebastián-Gallés, 2014: 336-339). Este proceso, según la hipótesis de la interdependencia de Cummins, se debe al constructo del control bilingüe de la interferencia entre L1 y L2, que es un mecanismo hipotético de control constante que resuelve la competencia durante la actuación de una lengua sobre la otra sin que se interfieran, usando una sola lengua en el contexto correcto sin provocar la confusión entre las distintas lenguas y distinguiendo los registros lingüísticos y sociales (Cummins, 1979, 1983).

4.3. El bilingüismo

4.3.1. Apreciaciones sobre el bilingüismo. Ventajas e inconvenientes

Balkan (1979) establece para el siglo XX dos momentos históricos respecto a la consideración del bilingüismo. El primero se extiende hasta finales de la década de los años veinte, en que este era considerado como un mal para el desarrollo intelectual, educativo y emocional, según estimaron investigadores del momento como Arsenian y Pinter, Nicolás Ries o Henss. Estas corrientes se basaban en la idea de que el individuo almacenaba datos de distintas lenguas en el mismo espacio cerebral, a modo de *cajón de sastre*, impidiendo que pudiera distinguir las distintas lenguas que iba adquiriendo. Consecuentemente, las mezclaría, con lo que nunca hablaría bien ninguna de ellas (Gollan, Montoya y Werner, 2002). Existía el prejuicio de que el aprendizaje de un niño bilingüe era más lento y de que perdía parte de los conocimientos por el camino. De ser aceptadas estas premisas, resultaría más efectivo el aprendizaje progresivo y continuado en el tiempo, primero una lengua y después otra, de forma que se evitaran los cruces entre ellas.

Según estudios posteriores, las conclusiones a las que llegaron estos investigadores se debieron en buena parte a la gran cantidad de errores en la metodología de los estudios realizados, surgidos de la presión provocada por la realidad social de un momento en el que se producían migraciones masivas de países pobres a países emergentes como EEUU (Balkan, 1979; Cummins, 1983; Vila, 1985). Por estos motivos socioeconómicos, los sujetos estudiados presentaban una formación pobre de la lengua, incluso de la materna,

ya fuera por escasa formación cultural paterna o porque, en muchas ocasiones, los padres decidían no transmitirla con el propósito de no inferir en su integración. A pesar de lo cual, el resultado logrado era el contrario (ya que el dominio por parte de los padres del nuevo idioma no era nativo ni era un modelo para ser aprendido) y los sujetos presentaban un dominio deficiente de las lenguas que usaban. A todo esto, habría que sumar los efectos negativos del alto índice de abandono escolar de las clases deprimidas (Ardila, 2012: 109).

A partir de la década de los 30, estas ideas fueron puestas en duda, criticándoles falta de rigor científico. Weiss (1937) aseguraba que los problemas que presentaba un individuo bilingüe no eran provocados por el choque de dos lenguas, sino por las condiciones ambientales no lingüísticas. Spoerl (1946), Fishman (1952) y otros corroboraron esta idea al estudiar los casos de bilingüismo en estudiantes de nivel social y cultural medio y alto, con resultados muy diferentes.

A partir de los años 40, las consideraciones de los efectos del bilingüismo fueron variando hacia visiones más positivas, apoyadas por las circunstancias históricas y políticas, iniciándose una nueva etapa. Los países industrializados necesitaban mano de obra procedente de países extranjeros, individuos que tendrían que aprender el idioma de trabajo, algo que requeriría un cambio de apreciación sobre las lenguas (Balkan, 1979). Las nuevas investigaciones sobre el bilingüismo negaban las conclusiones a las que se había llegado veinte años antes, y demostraban lo contrario de aquellas hipótesis de partida. Por ejemplo, en uno de los experimentos de la época, realizado con niños bilingües en inglés y francés, se ponía de relieve que uno de los pocos factores negativos confirmados estaba relacionado con una mayor agilidad del no bilingüe en la relación de conceptos y procesamiento de información. El aspecto negativo de este fenómeno se refería al tiempo empleado por el informante bilingüe en asociar concepto y palabra. Esto se debe a que, al utilizar más de una lengua, la mente del bilingüe abarca una mayor cantidad de palabras asociadas a un mismo concepto que a un monolingüe, por lo que el tiempo de la asociación cognitiva entre la idea y la palabra que lo representa es mayor (Costa, Hernández y Baus, 2015). Este rasgo del bilingüismo podría considerarse una desventaja, ya que la fluidez del hablante-usuario en la competencia semántico-léxica es menor o, al menos, procesaría con mayor lentitud, provocando con más frecuencia los llamados estados de *punta de la lengua* (*Tip of the tongue*), en los que no podemos recordar la palabra que buscamos a pesar de saber que la conocemos, o como también diríamos, “no nos viene a la cabeza” (Gollan y Acenas, 2004). Pero, por otro lado, la competencia semántica de un bilingüe es más variada, rica y precisa (Rosselli *et al*, 2000). Las investigaciones de Peal y Lambert (1962) o las de Balkan (1979), para determinar la relación entre el bilingüismo y la inteligencia, mostraron que si el nivel sociocultural de los sujetos es medio-alto (sus investigaciones tienen en cuenta los factores sociales y culturales y variables de sexo, edad o inteligencia en general), los niños bilingües presentan mejores resultados en cuanto a las habilidades y capacidades cognitivas y lingüísticas que los de los niños monolingües (Balkan, 1970).

Pasados los años, otros estudios posteriores sobre experiencias bilingües siguen respaldando los beneficios del bilingüismo en el desarrollo intelectual del individuo (Mayor, 1991). De Groot (2011: 390) considera que el bilingüismo promueve la consciencia metalingüística y, además, incrementa la competencia en aspectos cognitivos (Lombardi, 1986). Para la neurología y la psicolingüística, el sustrato neural implicado en la competencia lingüística cambia a lo largo de la vida de una persona que, a su vez, se ve afectada también por factores externos a estos cambios. Uno de estos factores es el bilingüismo que, de forma indirecta, beneficia las habilidades lingüísticas en registros superiores, y de forma directa beneficia la competencia cognitiva gracias a la conciencia que el individuo bilingüe adquiere sobre la estructura de las lenguas y a la relación que él mantiene con las mismas. El uso de varias lenguas por parte de un mismo sujeto interactúa en el proceso que concierne al lenguaje, pues entre estas se produce un continuo flujo (de Groot, 2011: 361). Es decir, la organización cerebral cambia en el terreno de la lengua, según las lenguas que se dominen y se utilicen.

Asimismo, se corre el riesgo de que una segunda lengua reemplace gradualmente a la primera lengua, o lengua nativa, si esta se abandona. Es errónea la idea preconcebida de que una lengua materna es inmune al olvido (de Groot, 2011: 356). Por el contrario, durante la adquisición de una palabra en la segunda lengua, ya existente en la primera, se produce una traducción y comparación que puede tener el efecto de convertir aquella palabra materna en menos válida, reduciendo o abandonando su uso, hasta el punto de que, pasado el tiempo, no pueda recuperarse (Groot, 2011: 207). Por lo tanto, sería recomendable mantener el uso de ambas lenguas, puesto que una alimenta a la otra, en lugar de suplantarse (Cummins, 2000). Kager (2015: 73-74) cuenta las experiencias de varios escritores bilingües durante la etapa de aprendizaje de la segunda lengua, generalmente durante la edad adolescente o, en otros casos, al final de la infancia: olvido de buena parte de su lengua materna al descuidar su uso, ocupados en el nuevo aprendizaje y la integración en nuevo país. Razón por la que, conscientes muchos de ellos de estos olvidos, trabajaron para mantener sus dos lenguas mediante el uso paralelo en el tiempo (Jiménez, 2009). Pero el temor y los prejuicios de aquellos años iniciales del siglo XX calaron hondo en el sentir popular y aún hoy se mantiene un recelo considerable respecto al bilingüismo.

Sin embargo, el término bilingüismo se ha venido empleando, y todavía hoy se emplea, para designar realidades próximas pero distintas. Por una parte, habría que distinguir el bilingüismo natural del educativo, que es del que aquí tratamos.

Respecto al primer concepto, resulta particularmente controvertido definir y delimitar el bilingüismo, pues si bien por tal fenómeno podemos entender la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma competente e independiente y de manera alterna en dos lenguas (Moreno, 1998), surgen diversidad de opiniones a la hora de delimitar el grado de competencia con el que ha de contarse en cada lengua. En un extremo, exponemos la concepción de Bloomfield (1923: 56) y de Chomsky (1965), para quienes el bilingüismo es el dominio nativo de dos lenguas. En el otro extremo, muchos estudiosos sitúan la

concepción de Macnamara (1969), en parte la de Weinreich (1952) y la de Siguán y Mackey (1986), que consideran bilingüe a alguien que, además de las habilidades en su primera lengua, cuenta con otras en una segunda lengua, sin que sea necesario mostrar dominio en todas las destrezas (hablar, entender, escribir y leer). Entre una y otra concepción hay muchas variantes, sustentadas en una larga lista de criterios para definirlo y sobre la que podríamos exponer una tipología, abierta a modificaciones, reducciones o ampliaciones, ya que tiene su valor metodológico efectivo. Para Romaine (1989), el problema es que para definir y abordar el bilingüismo se ha partido de una concepción monolingüe y no se ha tratado con criterios acertados, a pesar de la ingente bibliografía al respecto.

El bilingüismo se suele enfocar desde dos perspectivas, una individual y otra territorial-social. Como individuos, cuando nos referimos al dominio de alguien en las dos lenguas, con todas sus variantes: dominio equilibrado entre ambas lenguas según el grado, tipo de adquisición (paralelo, substractivo de L1 a L2, aditivo, etc.), el ámbito de uso (familiar, social, académico, profesional), el uso cuantitativo de cada lengua (alto / bajo), la empatía hacia las lenguas que domina un individuo, la alternancia (la capacidad que tiene el hablante de alternar entre una y otra lengua) y las interferencias (grado de capacidad que tiene el bilingüe para separar cada lengua o no). Esta perspectiva es parcial, razón por la que es conveniente completar el análisis desde una perspectiva social, es decir, constatando la valoración y el papel que ambas lenguas representan en el grupo social donde vive el bilingüe. En cualquier caso, no se exige equilibrio entre el dominio de una y otra lengua en una misma persona para hablar de bilingüismo; por el contrario, existe un amplio abanico de variables, motivada por distintas causas y definidas por diversos rasgos (Moreno, 1998; Siguán y Mackey, 1986).

Pero este aspecto social no sólo se refiere a un hablante sino a una visión territorial, como es el caso de los países que se denominan bilingües. Se tienen en cuenta circunstancias políticas, históricas y sociales que pueden determinar el uso desequilibrado de las dos lenguas en el grupo y en el individuo. Con la intención de establecer una tipología del bilingüismo, se consideran unos parámetros como los que siguen, relacionados a la vez entre sí:

- Parámetro cuantitativo, según el grado y uso que se haga (utilización alta o baja) de cada una de las lenguas.
- Función o ámbito donde se utiliza cada una de ellas: educativo, en los medios de comunicación, en contextos familiares, etc. Y en las distintas destrezas.
- Prestigio: se determina cuál de ellas es la mejor valorada. Si posee un compendio de gramática, diccionarios, estudios sobre la lengua en particular, el grado de conocimiento por parte de los hablantes, etc.
- Herencia literaria (géneros creativos, administrativo y etc.) relacionada con el prestigio y con las posibilidades prácticas.

- Adquisición: simultánea, secuenciada en el tiempo (primero en la familia, luego en el colegio, etc.), en contextos de minorías e inmigración, en contextos de prestigio (Romaine, 2001).
- Estabilidad que presentan cada una en el territorio, según hayan ido fijándose a lo largo de la historia, si son minoritarias, nuevas, impuestas por invasión, etc.

Partiendo de estos parámetros el tipo de bilingüismo natural (o plurilingüismo, si hablamos de tres o más lenguas) se define por su desarrollo fuera de la influencia escolar. El otro tipo bilingüismo se produce por la actividad escolar: el bilingüismo educativo. Este está relacionado con los Programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), con los Programas de Inmersión y, en definitiva, con las políticas educativas de un país. Tampoco presenta uniformidad definitoria y se producen multitud de variantes, según el tipo de territorio (monolingüe, bilingüe), de realidad socio-económica (inmigración, etc.), de exposición a las lenguas de estudio fuera y dentro del ámbito escolar, del momento y modo de adquisición, el prestigio y los demás condicionantes que hemos considerado en el bilingüismo natural (Cummins, 1983; Lorenzo y Trujillo, 2011).

Sea de un tipo o de otro, el bilingüismo educativo o de instrucción funciona de manera particular tanto en el procedimiento como en los objetivos marcados. En nuestro trabajo, nos referiremos a esta última clase de bilingüismo siempre que no especifiquemos o señalemos que se trata de bilingüismo individual o natural.

4.3.2. El bilingüismo en AICLE

Convencidos, por nuestra parte, de los beneficios que aporta el conocimiento y uso de más de una lengua, y de que puede alcanzarse un alto dominio simultáneamente (Cummins, 1983: 46; Cummins, 2000: 5), retomamos la cuestión del estado de la enseñanza bilingüe y, en particular, de la situación europea respecto a AICLE. Para una primera estimación, consultamos el estudio publicado por Eurydice (2006). En él encontramos un análisis detallado de la oferta educativa de AICLE, de la consideración alcanzada de las lenguas de aprendizaje y de las medidas que han sido adoptadas para la formación y contratación del personal docente, es decir, el nivel de adecuación de todo el plan, tanto del personal como de los medios (Marsh, 2013: 46-47).

Eurodyce considera que el mayor obstáculo para la puesta en marcha y adecuada aplicación está en el profesorado, siempre escaso y que, en muchas ocasiones, no cuenta con el perfil apropiado (Pavón, 2006; Marsh, 2013; Trujillo y Madrid, 2014). En el caso español, si bien en un primer momento se implantaron medidas para su formación (cursos en las Escuelas Oficiales de Idiomas, cursos en el extranjero, becas Comenius de movilidad europea tanto para profesores como para alumnos, aumento en el número de auxiliares de conversación), no se ha mantenido ni el ritmo ni el seguimiento, más aún

tras el inicio de la crisis económica. La voluntad por parte del profesorado está siendo el principal motor de su funcionamiento (Trujillo, 2015).

Con este tipo de aprendizaje no se aspira a conseguir lo que tradicionalmente se entiende por bilingüismo natural o equilibrado. Siguiendo la definición dada por Bloomfield en los años 20 respecto al hablante bilingüe, este es aquel que tiene un control nativo de dos o más lenguas, *un doble dominio indígena* (Bloomfield, 1923: 56). Años más tarde, Christopherson (1948) mantiene que la única definición para un hablante bilingüe sería la de aquella persona que conoce dos idiomas con el nivel de competencia que tiene un hablante monolingüe de las dos lenguas en cuestión. Este tipo de aprendizaje que aquí estamos tratando, sin embargo, se relaciona con la forma de aprendizaje escolar, a través de dos o más lenguas, con la intención, en cuanto al dominio que se aspira a alcanzar, de formar usuarios que sean capaces, además de tener las habilidades en su primera lengua, de desarrollar alguna habilidad con un alto nivel de competencia de una segunda lengua: hablar, leer, entender y escribir (Macnamara, 1969; Spolsky, 1988). Madrid (2005) toma como referencia los niveles establecidos por el MCER y expone que “los individuos son bilingües cuando han conseguido, al menos, las competencias del nivel B1 o de algún nivel superior” (Madrid, 2005: 2). François Grosjean (1982: viii) define el bilingüismo como el uso normalizado de dos lenguas (“the regular use of two languages”).

En estos programas, el bilingüismo o multilingüismo se refiere no sólo a los objetivos marcados, como decimos más arriba, sino también, y en especial, al tipo de enseñanza recibida y a su integración curricular. Estaríamos, pues, refiriéndonos a un bilingüismo de instrucción. Las consecuencias inmediatas de estos objetivos de bilingüismo se traducen en un aumento de horas de contacto con la lengua extranjera (Marsh, 2013); aunque este aumento, en un contexto monolingüe, como es el caso de Andalucía, nunca será equiparable a la exposición que se produce en un entorno natural, donde su uso sería tanto de instrucción como social, es decir, fuera del aula. En cualquier caso, sí podemos hablar de un aumento significativo del *input* al trabajar parte de las restantes materias no lingüísticas en lengua extranjera (Coyle *et al.*, 2010). Algunos profesores y padres (cuando hablamos de las etapas obligatorias) piensan que recibir instrucción en dos lenguas puede ser un obstáculo para el desarrollo de la lengua materna y para la propia lengua de instrucción (las teorías de los primeros años del siglo XX aún se mantienen en la cultura popular). En este último caso, porque hay una relajación en las exigencias de corrección gramatical, como es propio en las situaciones conversacionales. No obstante, el conocimiento de nuevas lenguas no limita nuestro desarrollo cognitivo ni lingüístico, y cada día parece más aceptado que los beneficios de una educación bilingüe están garantizados mediante una apropiada pedagogía (Lambert, Edelsky, 1986; Ramos y Pavón, 2015: 141); los resultados insatisfactorios se deberían a un uso inadecuado de recursos y métodos de enseñanza (Pavón y Rubio, 2010). Por otra parte, el aprendizaje de una nueva lengua no supone el abandono de la materna en los estudios escolares (Madrid y Hughes, 2011). Por el contrario, estos programas contemplan la convivencia de lenguas y los centros que ofertan líneas bilingües, ofrecen la materna y la extranjera, o así debería ser, y no programas monolingües de lengua extranjera (Lorenzo, 2004 a). Por todo esto,

parece razonable pensar que la colaboración entre el profesorado de lenguas maternas y extranjeras, además del profesorado de las restantes materias, es un requisito indispensable en entornos de AICLE (Gómez, 2013; Pavón, 2014: 122-123).

El Proyecto de Centro, en las líneas de enseñanza bilingüe, no ha de minusvalorar una lengua sobre otra u otras. Es decir, el aprendizaje de las dos lenguas ha de abarcar todos los registros (familiar y culto o académico), atendiendo a la madurez cognitiva y las necesidades requeridas para el desarrollo de las materias, trabajando las distintas destrezas (escritas y orales), tanto en las lenguas maternas como en las extranjeras (Lorenzo, 2004 a; Gómez, 2013). Las habilidades en la L1 proporcionan beneficios cognitivos y mejoran los resultados en la L2. Todo esto son razones que apoyan la idea de no abandonar el estudio académico de ambas lenguas, y aconsejan marcar el mismo umbral en los objetivos académicos (Cummins, 1979, 1983; Ricci, 2007:138). AICLE no es un modelo de inmersión que tiene por objetivo utilizar únicamente la lengua meta. Wildhage (2002: 3) insiste en que *as much L2 as possible, as much L1 as necessary*; pues la L1 permite equilibrar la complejidad de los objetivos de la disciplina (Pérez, 2012: 488).

El profesor de lengua materna (en zonas monolingües de España, lengua española; en zonas bilingües, las que correspondan) tiene que descubrir su nuevo lugar, al igual que el resto de la comunidad educativa (desde estudiantes hasta profesores de L2), que ha de tomar conciencia del papel que debe desarrollar en la nueva sociedad que nos ha tocado vivir. Respecto al profesor de Lengua Española, este ha de incorporar nuevos objetivos para su materia, centrándola especialmente en desarrollar las competencias comunicativas en distintos ámbitos y formas de expresión escrita y oral y reduciendo el tiempo empleado en el estudio filológico del lenguaje (Trujillo, 2007; Gómez, 2013). Sin embargo, esto no depende completamente de un cambio de mentalidad del profesor sino que necesita un compromiso institucional, que dote de los medios necesarios, y una reforma educativa en la que se contemplen objetivos y contenidos curriculares adecuados a estos nuevos enfoques pedagógicos. No obstante, la actitud del profesor es imprescindible para implantar nuevas formas de actuación.

Dentro de esta línea y con el propósito de contribuir a un cambio sólido, la educación universitaria debe convertirse en una etapa fundamental. Es el lugar idóneo para realizar la formación del futuro profesorado y el momento propicio, durante los grados y especialidades relacionadas con la pedagogía y, más en particular, con la lengua (Delicado y Pavón, 2015). Debido a su inexperiencia, pueden cambiar aquellas formas de actuación tradicionales incompatibles con los modelos de AICLE. Trujillo (2007), Gómez (2013) o Lorenzo (2013) ofrecen propuestas concretas para estos cambios y a ellos nos remitimos.

La enseñanza del español, hasta nuestros días, se aleja de los programas basados en tareas (Trujillo, 2007; Gómez, 2013), aunque este sería el camino más acertado cuando pretendemos poner en marcha AICLE (Trujillo, 2007: 76). Organizar la programación del aula en función de una tarea es una motivación para el alumno y la forma de convertir

la materia de lengua materna o de instrucción en el nexo de las materias de contenidos. El profesor de lengua española ha de tomar un papel paralelo al profesor de lengua extranjera, y cada uno de ellos habría de coordinar su campo de competencia (Gómez, 2013). Si concretamos más las estrategias a seguir, es clave trabajar el texto, frente al objetivo filológico y morfológico de los métodos tradicionales; el texto es la medida para trabajar y el objetivo fundamental (Moham y Slater, 2005; Lorenzo, 2013) para que el estudiante desarrolle la expresión oral (exposición, debate, expresión personal y profesional, etc.), la expresión escrita (plasmando ordenadamente lo que va aprendiendo) y la comprensión textual; además de trabajar la conexión entre las distintas destrezas (de un texto oral a otro escrito y viceversa). El cambio de objetivo (textual y no morfológico) desplaza el foco de atención y, por lo tanto, la técnica procedimental y los contenidos. A partir de ese giro, el estudio formal de la lengua (categorías, tiempos verbales, morfología en definitiva) se convierte en un medio para lograr un fin comunicativo: capacitar de competencia lingüística y comunicativa al estudiante (Lorenzo, 2010; Gómez, 2013). Desde esta visión integradora de la educación, aunamos y entrelazamos dos objetivos: capacitar y aportar recursos lingüísticos y estrategias de estudio en las restantes materias curriculares. Es decir, al trabajar el lenguaje (sintaxis, vocabulario, composición), actuamos de apoyo. A pesar de que resulte paradójico, la Lengua sigue funcionando como una asignatura fundamental ya que servirá para comprender los textos de otras materias, para exponer la materia en exposiciones orales, trabajos escritos y demás. Autores como Gómez (2013), Navarro (2010) o Lorenzo (2010) consideran que estos cambios de perspectiva en la impartición de lengua española debería extenderse más allá de las líneas bilingües y aplicarse también a centros de educación monolingüe por los beneficios que reporta a la formación académica y cognitiva del alumno, y sustentan su propuesta en las experiencias positivas de algunos profesores de Lengua en centros de enseñanza reglada.

4.3.4. La lengua materna, la lengua de instrucción y la lengua meta

Las siglas AICLE se asocian a lengua extranjera. Sin embargo, AICLE no es un método de lengua extranjera. Este enfoque está expresamente pensado para la combinación de distintas lenguas y de todas las materias escolares, donde la lengua materna cumple un papel decisivo. Sin embargo, como venimos diciendo, no queda claro el uso que ha de hacerse de la lengua materna (Gómez, 2013). En general, en contextos donde la L2 es lengua extranjera, es decir, no es la vehicular en el país, en los primeros niveles la lengua materna se emplea como lengua de instrucción, alternándola con la lengua extranjera. En la asignatura de lengua extranjera y en las de otros contenidos impartidos en dos lenguas, progresivamente se reduce su uso en beneficio de la extranjera, hasta alcanzar un equilibrio entre ambas (línea bilingüe). En este caso, es necesario considerar los efectos potencialmente negativos de la lengua de instrucción o L1 al construir zonas de demasiada comodidad, donde los estudiantes se acostumbren a enfrentarse a los nuevos contenidos sólo a través de la lengua materna (Ting, 2010: 13). Para evitar este contratiempo, el profesor debe valerse de estrategias para hacer comprensibles los contenidos a los estudiantes en el idioma extranjero (imágenes,

gesticulaciones, buscando el vocabulario y las estructuras similares entre ambas lenguas, paráfrasis y sinónimos, etc.) con el fin de que la lengua extranjera tenga el mismo uso y función que la lengua materna (Pavón, 2010 a; Cummins, 1983). Pero esto no ha de suponer un abandono de la L1. El campo de actuación de la lengua materna tiene que desarrollarse de forma paralela según se acuerde en la coordinación del Plan Curricular, repartiéndose materia, tiempos, etc. (Trujillo, 2005; Escobar, 2013; Pastor, 2014).

El uso de las lenguas de instrucción se complica en contextos multiculturales o donde existe población inmigrante, momento en el que hay que tener en cuenta factores sociolingüísticos, y se hace necesario encontrar mecanismos para integrar las lenguas maternas de todos los estudiantes, que pueden ser numerosas; entonces, no hablamos de líneas bilingües sino multilingües (Peal, Lambert, 1962; Cummins, 1983 y 2013; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010). En estos casos, hay que aunar objetivos lingüísticos con objetivos sociales de integración cultural. Esta variante contextual exige de una situación económica y política favorable, extralingüística en todo caso y que quedan fuera de nuestro control, desviándonos de nuestro tema de estudio.

Ciñéndonos al contexto de educación bilingüe que se desarrolla en Andalucía, y en cuanto a las responsabilidades que conciernen al profesor de contenidos, podemos destacar las siguientes obligaciones:

- Planteará una forma de trabajo por proyectos, basado en tareas que favorezcan un aprendizaje comprensivo.
- Promoverá y facilitará la autonomía del aprendizaje: aprender a aprender.
- Establecerá la educación continua, con lo que se contará con los conocimientos previamente adquiridos en cursos anteriores.
- Propiciará la elaboración del discurso académico, adaptado al nivel de competencia cognitiva y lingüística: pequeños resúmenes, notas de clase, etc.

Otro punto importante en el AICLE, relacionado con lo anterior, es determinar la forma de actuar del profesorado ante la lengua y la transmisión de los contenidos. AICLE es un término general que da cabida a muchas formas de enseñanza. En un extremo, la denominada *content-based instruction*, en la que los contenidos se trabajan en clase de lengua, de manera que estos contenidos son competencia exclusiva de los profesores de lengua. Esta opción requiere un profesor de lenguas con conocimientos no sólo lingüísticos.

En el otro extremo, encontramos la fórmula de *language-sensitive content instruction*, en la que se utiliza la LE para trabajar los contenidos con unas estrategias y materiales específicos, es decir, son los profesores de los contenidos los que llevan la lengua a clase. Esta segunda variante es más compleja, ya que requiere de un profesorado competente en el dominio de la lengua extranjera y en metodología específica, aunque no sea especialista en lengua. Sin embargo, es la opción que mejores resultados reporta (Pavón y Méndez, 2012). En este segundo sistema se plantean varios problemas. Uno de los mayores obstáculos puede ser que el profesorado sea reacio a participar en la implantación de AICLE, por dos razones fundamentalmente:

1. Porque crean que el modelo más aceptable es el de encomendar al profesor de lengua extranjera la responsabilidad de transmitir los contenidos académicos cuando sean en lengua extranjera.
2. Porque el profesorado de Lengua se sienta relegado a un papel secundario, reducido al apoyo logístico del resto del profesorado de contenidos no lingüísticos.

De esta forma, el cambio de apreciación resulta imprescindible, tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Este último ha de identificar su papel dentro de un contexto integrado de enseñanza donde su primer objetivo es formar a un alumnado que necesita, para participar en este tipo de enseñanza, una serie de competencias lingüísticas y comunicativas sin las que le sería imposible asimilar los contenidos lingüísticos y no lingüísticos (Davidson, 2007; Pavón *et al*, 2014). Asimismo, el profesor de lengua materna ha de trabajar el desarrollo de destrezas comunicativas como otro de los objetivos con el fin de facilitar el aprendizaje del resto de los contenidos curriculares (Perea *et al.*, 2013).

Hay casos en los que el profesor de AICLE es especialista tanto en contenidos como en lengua. Pero no hay que olvidar nunca que cuando trabajamos una asignatura no lingüística el objetivo principal no es la lengua, son los contenidos específicos de la asignatura. De lo contrario, se corre el peligro de reducir el tiempo dedicado a la enseñanza de contenidos (Pavón y Rubio, 2010: 46). En estos casos se han de producir cambios en la metodología:

- Aplicar acciones que favorezcan la mejora en la fluidez discursiva.
- Poner menor atención en los errores lingüísticos y centrarse en trabajar la capacidad comunicativa oral y escrita del alumno (recepción y producción).
- Reducir el uso excesivo de la metalengua.
- Desarrollar estrategias distintas para transmitir los contenidos.
- Modificar la percepción del estudiante, que debe participar activamente en la negociación de significados, donde el lenguaje es significado y no un fin en sí mismo.
- El profesor de Lengua debe seleccionar y trabajar las funciones lingüísticas, el vocabulario y otras cuestiones de lengua para que el estudiante actúa en las otras materias.

El éxito de este sistema está en el trabajo en equipo y, de no existir la colaboración, su fracaso está garantizado (Pavón y Rubio, 2010: 46).

4.3.5. La lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera: el caso del español

Uno de los debates más recurrentes en la enseñanza de lenguas es el que trata de discernir cuál es la lengua de instrucción más efectiva y cómo ha de ser empleada en el aula. En la educación bilingüe, las aportaciones, especialmente de estudios canadienses (Lyster, Collins y Ballinger, 2009; Cummins, 2013; Swain, 1985), han enriquecido las perspectivas del debate, limitado en épocas pasadas a causas y consecuencias lingüísticas.

Bowen (1977) consideraba irrelevante la elección de una u otra lengua, si tan sólo se habían tenido en cuenta factores lingüísticos, porque, en realidad, priman otros factores sociales y pedagógicos (Bowen, 1977; Tucker, 1977). Los numerosos experimentos que llevaron a cabo algunos investigadores canadienses e irlandeses evidenciaron que los resultados académicos dependían de muchas variables y factores de índole diversa, aunque no se pueda demostrar la dependencia entre causa y efecto, ni garantizar la efectividad tras los cambios de procedimientos y mecanismos (Cummins, 1983: 39-40). A pesar de esto, tras años de experiencias educativas bilingües, distintos autores coinciden en que un niño bilingüe realiza *contrastos lingüísticos* buscando semejanzas y diferencias en el vocabulario y en las estructuras sintácticas de las dos lenguas (Lambert y Tucker 1972), capacidad que enriquece el dominio lingüístico y comunicativo frente a hablantes monolingües. En entornos y sistemas educativos bilingües, parece recomendable lograr un equilibrio en el uso de todas las lenguas de estudio con el fin de equiparar el umbral de dominio en las distintas destrezas y registros (Cummins, 1979).

La discusión cambia en parte cuando nos referimos a la educación específica de otro idioma en contextos sociales no necesariamente bilingües, ni en programas AICLE de educación reglada. Encontramos más variables cuando, por ejemplo, se trata de las clases de Lengua aunque esta forme parte de un programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. En estos casos, las situaciones respecto a la elección de la lengua de instrucción pueden ser variadas. A modo de ejemplo, tomaremos una clase de español como lengua extranjera:

1. El profesor y el alumnado comparten la lengua materna. Normalmente, este es el caso de países donde la lengua vehicular no es la española (Francia, EEUU, China, etc.) ni el profesor de español es nativo.
2. El profesor y el alumnado no comparten la lengua materna, pero sí los alumnos. Es la situación más frecuente en países extranjeros (y la lengua materna del profesor es la española) o en países de lengua española, en programas donde todos los estudiantes son de la misma procedencia y comparten lengua materna.
3. El profesor y el alumnado no comparten la lengua materna. El alumnado tampoco comparte la lengua materna. Por ejemplo, en el caso de los programas Erasmus o en la mayoría de los cursos de ELE en territorio español o en un país de habla española.

El uso de la lengua materna del alumnado en el aula varía según el contexto territorial o dependiendo de la fase de aprendizaje. Sin embargo, independientemente de las ventajas o inconvenientes, no siempre es posible su uso, ya que en ocasiones el profesor desconoce la lengua materna de los estudiantes (como ocurre normalmente en el caso de estudiantes sinohablantes), o no hay entre ellos una lengua común. El uso de la lengua de estudio como lengua de instrucción puede provocar problemas según la fase de aprendizaje en que se encuentre el estudiante y según otras cuestiones no lingüísticas. En cualquier caso, es imprescindible que el profesor informe a los estudiantes sobre la lengua (o lenguas) que utilizará en el aula, cualitativa y cuantitativamente, pues esta decisión tendrá una relación directa con el procedimiento y la metodología a lo largo del curso. Por otra parte,

la efectividad o no de la lengua materna dependerá de distintos factores y variables (Cummins, 1983: 39), aunque Bowen (1977) aseguraba que los motivos del fracaso de los programas bilingües no se debían a factores lingüísticos, lo que hacía innecesario el debate de qué lengua de instrucción escoger, considerando que era irrelevante para los resultados; la clave había que buscarla en factores de tipo sociológico y afectivo (Bowen, Tucker).

Sea un caso u otro, en condiciones normales, en un curso de lengua extranjera el uso de la lengua materna o de la L1 debería reducirse de forma progresiva, atendiendo a los siguientes puntos, que pueden ser motivo irrefutable o discutible según cada caso particular:

1. El profesor desconoce la lengua materna de los estudiantes, total o parcialmente.
2. No hay lengua materna coincidente.
3. Tomar la lengua inglesa como lengua franca no siempre es positivo.
 - 3.1. No todos los estudiantes hablan inglés.
 - 3.2. El uso del inglés entre no nativos trae malentendidos continuos: se suele emplear en traducciones rápidas de palabras descontextualizadas, se tarda en ver qué quiere decir cada uno....
4. En todas las ocasiones, el profesor ha de saber cómo empleará la lengua materna o la lengua de instrucción a lo largo de todo el curso y ha de llevar una línea de actuación que ha de ser conocida por todos.
5. El empleo de una lengua materna o de instrucción diferente a la de estudio puede llevar a zonas de relax por parte del alumno: no se esfuerza con el español porque sabe que las dudas serán resueltas en algún momento en un idioma que no le supone esfuerzo. Tan sólo tiene que tener paciencia y esperar.
6. En nuestra opinión el objetivo ha de ser que, hasta lograr un nivel de dominio suficiente, en el aula desaparezca de forma progresiva el uso de la lengua materna o de una lengua de instrucción ,pero no ha de estigmatizarse el uso de otras lenguas que puedan resolver conflictos, ya sean de lengua o de otro orden.

Sin duda, las medidas y las actuaciones cambian dependiendo del lugar donde se imparta la asignatura. Enseñar la lengua meta en el país donde es lengua vehicular otorga mayores exigencias que cuando la lengua meta es lengua extranjera.

4.4. AICLE en el centro de enseñanza y en el aula

Pasando a un plano concreto de actuación, un aprendizaje integrado, organizado a través de un currículo integrado para las lenguas (CIL) como parte del Plan Curricular de Centro, proporciona a todo el profesorado qué, cuándo (secuenciación) y cómo enseñar (Pavón, 2012; Gómez, 2013; Consejería Educación de Junta Andalucía, 2008 y 2013).

En España, AICLE ha sido experimentado fundamentalmente en centros de enseñanza secundaria y Bachillerato, y contamos con una extensa bibliografía acerca del tema a la que nos remitimos (Lasagabaster y Ruiz, 2010; Caballero y Fernández, 2011; Pavón,

2011; Madrid, 2011; Trujillo y Vez, 2011; Pérez, 2012; López Rupérez *et al*, 2013; Cummins, 2013; Pavón, Prieto y Ávila, 2015). Gracias a contar con tan completa bibliografía, daremos unas breves pinceladas sobre su implementación, ya que aunque no se refiera al contexto de enseñanza superior, el funcionamiento y las exigencias son similares. En nuestra opinión, la experiencia vivida en contextos de enseñanza obligatoria debería aprovecharse para poner en marcha este tipo de enseñanza en otros ámbitos de educación.

Es necesaria una implicación del equipo directivo para garantizar la coordinación efectiva e implicación en el aula (Marsh, Pavón y Frigols, 2013). El equipo directivo de cada centro se responsabilizará de analizar las características del centro, sus necesidades para la aplicación del programa, y deberá conocer los recursos humanos de los que disponga (número de profesores, su competencia lingüística y la preparación que estos tengan para la educación bilingüe). A partir de las posibilidades con las que se encuentre, determinará aplicar un programa de inmersión (separando las clases en un idioma materno de las no maternas) o establecer una gradación temporal (el número de asignaturas implicadas, el número de horas en ELE, etc.). Según la opinión más generalizada, una de las tareas fundamentales del equipo directivo consiste en involucrar a todo el claustro, imparta o no clases en esta línea, pues su implicación es fundamental para lograr el éxito (Lasagabaster y Ruiz, 2010; Johnson, 2012).

Esta responsabilidad del equipo directivo se plasmará en un proyecto lingüístico de centro, que contemplará un doble objetivo:

- A. Potenciar la mejora de la lengua extranjera.
- B. Asegurar el adecuado desarrollo de la competencia lingüística en lengua materna.

Este proyecto permite articular una serie de medidas y estrategias comunes, debatidas y refrendadas por el equipo directivo y compartido por el claustro, entre las que podemos destacar tres principales:

- a. Programación (asignaturas lingüísticas, no lingüísticas; LE y L1: conexión entre todas ellas).
- b. Metodología: estrategias docentes en el aula; uso de recursos; asistentes lingüísticos.
- c. Evaluación: modelo común de la evaluación de la competencia lingüística de L1 y LE.

Resulta esencial implicar al profesorado, pues de él depende en buena parte el éxito de estos programas, facilitar su trabajo diario y valorarlo. Entre otras motivaciones señalamos:

- Horarios que permitan un hueco donde reunirse y coordinarse.
- Reducción horaria o remuneración económica.
- Facilitar el material para el aula, cursos de formación, cursos de idiomas, becas para viajar y cursos de formación y mejora del idioma, intercambios, etc.

- Recibir apoyo del asistente lingüístico.

La organización de este sistema es compleja y no se reduce a un trabajo material, sino también humano, de coordinación y predisposición del profesorado. Coyle *et al.* (2010: 35) exponen una lista detallada de necesidades concretas. Por ejemplo, el estudiante requiere de un conocimiento y competencia de los tiempos en pasado para comprender un evento científico; si no se le proporciona dicho dominio lingüístico, no será capaz de participar en una clase interactiva, como tampoco en otra tradicional, donde el profesor exponga la materia o en otra en la que el estudiante tenga que realizar una exposición (oral o escrita).

Para paliar las deficiencias lingüísticas, de manera que el alumno pueda participar en este tipo de programas, el profesor de lenguas ha de formarlos en función de las necesidades comunicativas requeridas, conforme al currículo y a la madurez cognitiva. Para ello es completamente necesario un trabajo coordinado y en equipo del profesorado responsable de las asignaturas en cuestión, y la elaboración conjunta del currículo (Pavón y Rubio, 2010: 45; Lorenzo, 2013: 375). Habría que plantearse tres tipos básicos de coordinación, ajustándola a las posibilidades de cada centro:

1. Entre el profesor de lengua extranjera y el de contenidos.
2. Entre los profesores de distintas lenguas.
3. Entre los profesores de contenidos.

Una de las figuras imprescindibles es la del profesor coordinador. Este tiene una serie de responsabilidades, como las que marcan Pavón y Rubio (2010):

- Comprobar si la coordinación está estructurada correctamente y si se lleva a cabo en el aula. Ha de comprobar si el profesor puede hacer frente al trabajo paralelo de contenido y lengua.
- Funcionar como auxiliar del profesorado de materias no lingüísticas que participan en la línea bilingüe.
- Potenciar el discurso (elaboración de textos orales y escritos) en el aula.
- Poner especial atención en los últimos escalones, es decir, saber cómo funciona el trabajo en el aula. El hecho de que las actividades no estén completamente coordinadas con los objetivos y contenidos causa estragos en la praxis de AICLE.
- Fomentar actividades comunicativas mediante un enfoque adecuado, como puede ser un enfoque por tareas u otro que promueva la participación y creatividad.
- Trabajar el léxico presentado por el profesor de contenidos no lingüísticos y trabajar destrezas para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Trabajar la lengua en un nivel superior de géneros textuales (Lorenzo, 2013).
- Estar preparado para realizar ajustes en la programación inicial a lo largo del curso con el objetivo de responder a las necesidades lingüísticas que vayan surgiendo en el resto de asignaturas.

Y no sólo ha de existir una coordinación entre el profesorado de lengua extranjera y los de contenidos no lingüísticos, sino también entre los profesores de distintas lenguas. En esta coordinación han de:

- Establecer los contenidos de cada lengua de forma coordinada en el tiempo.
- Marcar los objetivos comunes entre la lengua materna o la primera lengua y las restantes lenguas.
- Favorecer un enfoque contrastivo entre las lenguas.
- Definir objetivos comunicativos en el currículo.

4.4.1. CIL y AICLE en la enseñanza de español como lengua extranjera

En España, al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) se le relaciona con la enseñanza reglada obligatoria (Enseñanza Primaria y Secundaria) y el Bachillerato. No obstante, este tipo de enseñanza se extiende hasta los estudios superiores⁷¹ (Salaberri, 2012; Marsh, 2013; Delicado y Pavón, 2015), donde se integran lenguas maternas y extranjeras. En cualquier caso, el español, en las zonas monolingües del país, es la lengua vehicular y, tradicionalmente, de instrucción; en las zonas bilingües (Cataluña, Galicia, etc.) es una de ellas, estableciéndose diversidad de situaciones para las que se necesitan otras tantas propuestas con las que conducir el programa. En uno y otro caso, esto significa que habrá otra lengua con la que la materna deberá compartir currículo para equilibrar el dominio de ambas en el mapa lingüístico del aprendiz.

Estos programas son fruto de una filosofía con espíritu universalista que busca el intercambio de saber científico y humano y considera que el conocimiento de las lenguas es la puerta y el instrumento para conocer y empatizar con otras culturas y países. En el ámbito comunitario, el Consejo de Europa (CE, 1949) creó una serie de programas con afán permanente y pidió a los gobiernos de los Estados miembros el compromiso de fomentar políticas lingüísticas, según se recoge en una serie de recomendaciones (Girad y Trim, 1988), particularmente la nº 18 referida a la educación (CE, 1982), a lo largo de todas las etapas educativas y profesionales, en que se incluyen programas de estudios para aprender idiomas y conocer el funcionamiento en algún aspecto de distinto orden en otros países (Gutiérrez Rivilla, 2004: 620). Dentro de estos Programas Permanentes, existen becas de movilidad para el ámbito universitario, tanto entre ciudadanos de la Unión Europea como extracomunitarios: Erasmus Mundus, Ciencias Sin Fronteras, etc.

Las políticas lingüísticas no se aplican solamente en la educación obligatoria, también se recomienda continuar después de finalizada, ya sea en la educación superior o profesional (Díaz-Corralejo, 2003: 33). Desde el año 2008, en el marco de la política de educación y formación profesional, la UE se fijó el objetivo de que todos los ciudadanos dominasen, además de la materna, dos lenguas, y una de estas se convirtiera en la segunda Lengua

⁷¹ Las siglas CLIL se refieren a la enseñanza no universitaria. En el mundo anglosajón se reserva con carácter específico para la Educación Superior la denominación Integration of Content and Language in Higher Education (ILCHE). En español AICLE se refiere a todas las etapas educativas.

Adoptiva. Para cumplir dicho objetivo, aunaría sus esfuerzos en iniciar la enseñanza desde una edad temprana (COM, 2008) y de manera continua a lo largo de toda la vida escolar y profesional (CE, 2011). Centrándonos en la Universidad, el CE pide una especial atención en la formación lingüística para los estudiantes que cursen estudios en inglés o en la lengua nacional o local, ya se trate de estudiantes del país o extranjeros (Otero y Ferrari, 2010). Si queremos construir una universidad sólida y con futuro, esta no puede ignorar las recomendaciones del Consejo que, como punto de partida, exigen potenciar la movilidad estudiantil y del profesorado, organizando programas que promuevan estancias de, al menos, un trimestre en un país extranjero a lo largo de su formación (CE, 2008).

Estas recomendaciones no son vinculantes, aunque para su puesta en marcha cuentan con ayudas económicas y medios materiales como la formación del profesorado, la adecuación del alumnado, propuestas y estrategias de actuación, medidas administrativas que agilizan la movilidad y otras (Broek y Ende, 2013: 4). Su carácter no vinculante explicaría el hecho de que el seguimiento llevado a cabo por los Estados miembros esté siendo irregular aunque, a pesar de ello, también pueden señalarse resultados positivos.

El trabajo aquí presentado no abarca todas las etapas educativas; nos centramos en el español como lengua extranjera e instrumental en el ámbito universitario. Acotando algo más el campo de estudio, las investigaciones se han llevado a cabo en universidades españolas y los informantes han sido estudiantes de movilidad de programas europeos e internacionales con distintos niveles de dominio de la lengua española, que cursan estudios universitarios, generalmente en español, si bien podría extenderse de igual forma al profesorado visitante procedente de países extranjeros.

En cuanto a la enseñanza de ELE en la Universidad, tomaremos como ejemplo el caso concreto de la Universidad de Córdoba (de ahora en adelante, UCO). Desde 2014, está en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2014-2017), aprobado por el Consejo de Gobierno en sesión ordinaria de 18 de diciembre de 2014 (BOUCO, 2014), y renovado con modificaciones en el II Plan Estratégico para el Fomento del Plurilingüismo (BOUCO, 25 de noviembre de 2016). Este plan es el resultado de sistematizar medidas puntuales anteriores dentro de una política lingüística general que pretende incentivar el plurilingüismo entre los estudiantes y el profesorado de la UCO, de acuerdo con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las aspiraciones de internacionalización universitaria, que refunde los proyectos contenidos en el Programa de Fomento del Plurilingüismo en la UCO (Consejo de Gobierno de 20/12/13, de BOUCO, 2014/00137) y los dos planes para el Fomento del Plurilingüismo de la UCO (2014-2017, Consejo de Gobierno de 18/12/2014, BOUCO 2014/00359 y el Plan 2016-2020, BOUCO 2016/00602) con planes dedicados a la formación del profesorado, o el Programa para la Adecuación Lingüística de los estudiantes, cuyo reglamento, aprobado en sesión ordinaria de 26/11/2014, establece los requisitos y el procedimiento para la Acreditación de la Competencia Lingüística en la obtención de los Títulos de Grado de la Universidad de Córdoba: los estudiantes deberán acreditar obligatoriamente una competencia lingüística mínima de B2 en una lengua extranjera antes de terminar el título

de Grado, que es mayor para las titulaciones bilingües. Para estas últimas titulaciones, la exigencia de ingreso es de un nivel mínimo recomendado de B2 y de egreso superior a B2 (epígrafe 3.1.1). Esta exigencia ha creado unas necesidades urgentes, movilizándolo a toda la comunidad universitaria para dar una respuesta efectiva, como ha sido la puesta en marcha de una política lingüística bien estructurada, acorde a la realidad de nuestra Universidad y con la participación de todos los agentes implicados.

Este último plan, puesto ya en marcha, ha supuesto un afianzamiento en las pretensiones de la UCO por alcanzar titulaciones bilingües dentro del EEES, conscientes del beneficio profesional que supondría para el alumnado, tanto por su mejora académica como por la posibilidad de internacionalización de las titulaciones de esta universidad (Pastor, 2014: 22). Dicho Plan (BOUCO, 2016) se apoya en una combinación de objetivos viables con acciones concretas dentro de un plan secuenciado en el tiempo, y el compromiso firme, por parte de los responsables, de la UCO de dar apoyo logístico para su ejecución. Debido a su carácter voluntario, el Plan va unido a medidas que fomentan y motivan la participación de todos los agentes e interesados.

En definitiva, la política lingüística de la Universidad de Córdoba está decidida a dar respuesta a las recomendaciones de la Comisión Europea para los estudiantes locales. Sin embargo, no ha actuado todavía frente a la nueva realidad de nuestra Universidad. Como en muchas otras universidades españolas, de unos años a esta parte, el número de estudiantes y profesores extranjeros, sobre los que no existe un plan lingüístico, ha experimentado un rápido crecimiento (Pastor, 2014: 17). En nuestra opinión, sería necesario actuar conforme al ideario europeo con el fin de que este sector universitario cumpla los objetivos que fundamentan sus programas de movilidad: conocer la universidad en la que cursan estudios, la lengua y la cultura del país donde se ubica. Objetivos que no se alcanzan plenamente, debido principalmente al bajo dominio de la lengua de instrucción (lengua española en nuestra Universidad). Es el momento de convertir la lengua de instrucción de cada universidad en el lazo de unión entre las distintas materias (Gómez Camacho, 2013) para beneficio de los estudiantes. Y en último término, una política lingüística destinada para el alumnado extranjero estaría directamente relacionada con las pretensiones de situar nuestra Universidad dentro del EEES, de dar un paso más hacia su internacionalización (Pastor, 2014: 22).

La UCO acoge un gran número de estudiantes procedentes de países extranjeros, generalmente asociados a programas financiados por el Consejo Europeo o la Comisión Europea, y a convenios interuniversitarios. Por este motivo, y en relación con la afinidad a los planes de plurilingüismo, nuestra propuesta consiste en llevar a cabo un plan de actuación de instrucción lingüística, considerando la lengua española como segunda lengua (al igual que el inglés u otro idioma para los estudiantes locales o nacionales), que permita al estudiante participar en las clases universitarias en igualdad de condiciones y como corresponde a las exigencias universitarias, que requieren de un alto dominio de la lengua española: el Plan Curricular del Instituto Cervantes establece los contenidos académicos y de especialidad a partir de un nivel B2 de dominio. De esta manera se lograría una integración del estudiante extranjero en la sociedad en la que vive y un

aprovechamiento mayor (CE, 2001: 168), y más rico, de su estancia en una universidad española, de acuerdo con los objetivos del Consejo de Europa (2008).

En cuanto al tipo de alumnado extranjero de la UCO, el estudiante asiste a cursos que se imparten en lengua española (lengua de instrucción). Un buen número de ellos no cuenta con el nivel de competencia mínimo requerido (un B1 según los niveles de referencia pero B2 para contenidos académicos y de especialidad) y, considerando que la lengua, desde su concepción comunicativa, forma parte de todas las asignaturas (Fernández, 2011: 216; Pavón, 2006: 420), sería recomendable tomar medidas para mejorar la competencia de español (Pastor, 2014). La UCO, como en general el resto de las universidades españolas, no tiene un requisito lingüístico para los estudiantes extranjeros que acceden mediante convenios y programas de movilidad, aunque sí para los que lo hacen de forma directa. Por otra parte, algunas universidades españolas recomiendan un dominio mínimo, pero normalmente no son estrictos en el ingreso, como es el caso de la Universidad de Alicante (Pastor, 2014: 19). El no exigir un mínimo de nivel de dominio supone facilitar el acceso a un mayor número de alumnos potenciales, pero al mismo tiempo complica la integración del estudiante en el aula. Esto también podría interpretarse como una situación similar a la del estudiante local al que no se le exige un nivel de lengua extranjera para acceder, aunque ha de acreditarlo antes de terminar sus estudios. De cualquier manera, un plan lingüístico destinado a este tipo de estudiantes debería contemplar, aparte de los cursos de mejora en el lenguaje académico, también la formación de estudiantes con un nulo o escaso conocimiento de español, siendo consecuentes con la realidad generada.

Las estrategias propuestas se apoyan en el propio Plan del Programa de Fomento de Plurilingüismo de la UCO y en los Programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE). Por todo lo expuesto, y siguiendo las propias líneas del Plan de Fomento de Plurilingüismo de la UCO (BOUCO, 2014 y 2016), consideramos que la primera premisa para poder actuar sería contar con el apoyo institucional y el compromiso de los responsables en el proceso: la Universidad, el profesorado y el alumnado (Marsh *et al.*, 2013). La propuesta debería entrar en un plan de actuación cuyo conocimiento habría de hacerse llegar a los interesados mediante la publicidad necesaria que facilitaría la propia Universidad. La elaboración de una guía para el alumnado extranjero podría servir tanto para el alumnado como para el profesorado que imparta clases a estos estudiantes (Pastor, 2014: 23). En definitiva, para poder llevar a cabo estos proyectos, resulta igualmente importante la implicación de todos los responsables en educación, como el construir buenos canales de distribución e información (Trujillo, 2010; Méndez y Pavón, 2012: 575).

En cuanto a lo relacionado con los fundamentos de AICLE, señalamos algunos puntos en común: estos programas no estimulan el aprendizaje académico en una lengua extranjera, sino a través de ella (Eurydice, 2006: 8), concibiendo la enseñanza como un proceso cognitivo global (Pavón, 2006). Respecto a los estudiantes extranjeros de los programas de movilidad, la mayoría cursan asignaturas de distintas materias (Grado, Máster o Doctorado) en español como lengua de instrucción, por lo que el estudiante hace uso real

de ella, es decir, el estudiante extranjero adquiere los conocimientos de las áreas no lingüísticas a través de una lengua extranjera, la española, aunque a diferencia de los programas AICLE, no se trata de instrucción bilingüe, ni el estudiante se encuentra en un contexto donde el profesorado actúe pedagógicamente teniendo en cuenta su desventaja lingüística. Hablaríamos de aprendizaje integrado si aplicásemos algunas medidas complementarias (Pastor, 2014: 18). La realidad es que el estudiante no entra en un espacio bilingüe, este comparte aula monolingüe más próxima a un contexto de inmersión. Con la pretensión de cubrir las deficiencias lingüísticas, se intervendría formando cursos de apoyo en la mejora de dominio de la lengua española, cursos de lengua instrumental, de español académico, de especialidad o para alcanzar un nivel mínimo con el que participar en las clases universitarias. Para que estos cursos sean efectivos es esencial la coordinación entre el profesor de español Lengua Extranjera (ELE) y los profesores de las áreas no lingüísticas (ANL) de las distintas Facultades, Grados o Máster, tanto para elaborar un currículo que responda a las necesidades reales, como porque una estrecha coordinación garantiza buenos resultados (Méndez y Pavón, 2012: 584). cuando pretendemos una enseñanza global entre competencias académicas diferentes, los programas AICLE serían una buena fórmula para que el profesor universitario se implique y facilite los contenidos mediante una metodología apropiada a este tipo de alumnado (Lasagabaster y Ruiz, 2010).

El Programa ofrecería una serie de cursos de ELE dentro de la categoría de los Cursos de Formación Permanente, que podrían ser impartidos por los Servicios de Lenguas Modernas (UCOIdiomas, en el caso de la UCO) con los que cuentan las universidades. La coordinación entre las distintas instituciones y el profesorado, al igual que sucede en los programas AICLE, contaría con un responsable del área lingüística (AL), encargado de coordinar el trabajo de los distintos profesores de esta área, de establecer los contactos necesarios con el profesorado del área no lingüística (ANL), y tendría que ser alguien capaz de generar un ambiente propicio para el trabajo cooperativo. Resultado de esta coordinación sería la elaboración de un currículo apropiado a los objetivos y realista en sus posibilidades de ejecución. Estos cursos han de presentar unas características específicas:

- ✓ Programación (conexión entre asignaturas lingüísticas y no lingüísticas): el currículo debería recoger contenidos culturales y sociales, contenidos sobre el sistema educativo y el funcionamiento de la universidad española y contenidos de lengua (Pastor, 2014).
- ✓ Metodología: estrategias y recursos docentes en el aula en relación con los objetivos.
- ✓ Evaluación: modelo común en la evaluación de la competencia lingüística en los cursos de ELE y en los cursos de contenidos.

La naturaleza de estos cursos de lengua viene marcada por sus objetivos y por unos factores variables (tipo de alumnado: necesidades lingüísticas relacionadas con sus estudios, nivel de competencia lingüística, lengua materna, etc.), que habrán de tenerse en cuenta a la hora de elaborar el plan curricular. Pero es igualmente importante el

enfoque metodológico y los contenidos seleccionados. El objetivo general sería capacitar lingüística y culturalmente al estudiante para participar en un curso regular universitario. La metodología habrá de responder a las siguientes líneas:

- Trabajar la lengua en un nivel superior de géneros textuales (Lorenzo, 2013), centrándose, cuando los grupos sean homogéneos, en los empleados en sus materias (Martínez-Atienza y Perea, 2015; Pastor, 2014).
- Estudiar el discurso académico en sus variedades orales (exposiciones en el aula, debates y discusiones, etc.) y escritas (Perea *et al.*, 2013).
- Fomentar actividades comunicativas mediante un enfoque adecuado, como puede ser un enfoque por tareas u otro que promueva la participación y creatividad. Fomentar un enfoque constructivista y un aprendizaje de la gramática considerada en todo momento como material constructivo y no desde un enfoque filológico.
- Trabajar el léxico que se empleará en las asignaturas restantes (Pastor, 2014: 20) y practicar destrezas para mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita.
- El profesor responsable tendrá que estar preparado para realizar ajustes en la programación inicial con el objetivo de responder a las necesidades lingüísticas que vayan surgiendo en el resto de asignaturas.

Más adelante, en el capítulo 7, expondremos los pasos y resultados de la investigación llevada a cabo sobre este punto.

Para terminar este epígrafe, consideramos que la lengua de instrucción no debe ser un impedimento para los estudiantes visitantes y que estos tienen el derecho y el deber de recibir una formación adecuada a la calidad y exigencia universitaria (CE, 2008: artículo 165). La política lingüística de una universidad no sólo debería ir dirigida a la comunidad universitaria local, es decir, aquella que comparte lengua materna y de instrucción. La política lingüística ha de beneficiar a toda la comunidad universitaria, alumnado y profesorado nacional y visitante, mediante formación adecuada a sus características y necesidades académicas. La lengua, desde su concepción comunicativa, forma parte de todas las asignaturas (Fernández López, 2011: 216; Pavón, 2006: 420) y no debería reducirse al ámbito lingüístico o filológico universitario, sino que tendría que llegar a toda la comunidad a partir de las propuestas didácticas basadas en el texto y dedicada a los géneros textuales (Gómez Camacho, 2012; Perea *et al.*, 2013; Pastor, 2014; Martínez-Atienza y Perea, 2015).

CAPÍTULO 5

ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS ORALES

Con este capítulo cerramos el cuadro teórico en el que hemos ido presentando una visión general histórica sobre la enseñanza de lenguas, la importancia del *Marco* en la actualidad y los métodos de aprendizaje, especialmente aquellos que podrían responder a los planteamientos que sustentan nuestro enfoque, como es el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE). Faltaba por tratar otro de los objetivos de nuestra investigación: las destrezas orales, sus características definitorias, el papel que han venido ocupando en la enseñanza del español como lengua extranjera y el lugar que un aprendizaje integrado de contenido y lengua les otorga.

Además de delimitarlas, nos parecía imprescindible comprobar su aplicación en las aulas bajo la observación y cotejo con otros mecanismos para no limitarnos a la impresión que resulta de la experiencia, que puede adolecer de una visión superficial y reducida a nuestro entorno profesional. Por ello nos propusimos ampliar el terreno de estudio, poniendo en marcha un trabajo de campo que se complementaría con la documentación generada por experiencias y estudios ajenos. Sería esta la única manera de poder aportar nuevas formas de actuación y de contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades orales dentro del proceso educativo de ELE.

Por otra parte, dedicaremos parte de este mismo capítulo a exponer el concepto que recoge el *Marco* sobre estas destrezas, el planteamiento y las propuestas del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (PCIC), así como la acogida y utilización del *Marco* y del *Plan* en distintos centros de enseñanza. Para terminar, sugerimos algunas propuestas de actuación para mejorar la enseñanza mediante un trabajo organizado y coordinado entre lengua y otras materias para un aprendizaje global: AICLE.

Consideramos la enseñanza como un fenómeno procesual, complejo y multidisciplinar que, en el caso del aprendizaje de lenguas, y del español en concreto, obliga al profesor a poseer un conocimiento exhaustivo de la lengua y la cultura hispanas y, en opinión de Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2008: 11), “una pequeña dosis de escepticismo para cuestionar nuestras decisiones y procedimientos, de manera que la duda nos provea de nuevos y enriquecedores planteamientos”.

5.1. Las destrezas orales en la enseñanza de las lenguas extranjeras

En primer lugar, hay que definir el concepto de destreza oral, no sólo para elaborar una ruta de trabajo, sino también para delimitar nuestro estudio. Empezamos preguntando a los enseñantes y a los estudiantes sobre lo que entienden por destrezas orales y la manera de afrontar su enseñanza en el aula. También nos planteamos esta misma cuestión

estudiando los manuales y las propuestas editoriales. En definitiva, analizamos distintos aspectos con la pretensión de averiguar si hay ideas compartidas entre los interesados, si los enseñantes actuamos de forma coherente, efectiva y si contamos con material apropiado. También de este análisis conoceremos la concepción que de las destrezas orales se tiene y constataremos finalmente el lugar que ocupan en la enseñanza de lenguas.

5.1.1. Las competencias comunicativas

Antes de pasar a definir las destrezas orales, consideramos necesario preguntarnos en qué consiste aprender una lengua extranjera. Nos parece acertado el punto de vista del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) que responde planteando dos cuestiones: ¿Qué objetivo quiere lograrse cuando se aprende una lengua extranjera? y ¿qué competencias hay que desarrollar para lograr el objetivo marcado? Son dos cuestiones que todo profesor debería hacerse antes de planificar y organizar su trabajo.

Según las indicaciones del Consejo de Europa (2001), ya sea desde un enfoque comunicativo o desde las propuestas del *Marco*, la enseñanza de un idioma ha de estar orientada a la acción, es decir, ha de concebirse como una preparación para el uso activo de la lengua. Hay, pues, un propósito comunicativo y eminentemente práctico. Sin embargo, no debemos confundir o limitar comunicativo con oralidad; ni práctico, con coloquial o no académico. La competencia comunicativa, tomando como referente a Hymes (1971), abarca distintas destrezas, dos receptivas, de comprensión oral y escrita, y otras dos productivas, en la expresión oral y escrita. Todas ellas han de enseñarse y aprenderse desde distintos registros, de forma que se logre una adquisición completa hasta convertir al aprendiz en usuario que pueda enfrentarse a distintas situaciones comunicativas de la vida real, construyendo enunciados gramaticalmente correctos (competencia lingüística y estratégica) y socialmente apropiados (competencias sociolingüísticas), los que le capacita para participar en la vida social (Hymes, 1972: 31). Junto a la corrección gramatical y pragmática, un texto requiere de coherencia, según la competencia discursiva definida por Canale (1983). En definitiva, el aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera ha de aprender a utilizar la lengua de forma correcta, coherente y adecuada al contexto en el que se halle, ya sea en un canal escrito u oral (Cenoz, 2004: 465).

La labor en la enseñanza de los idiomas, desde una concepción comunicativa, consiste en aportar los medios necesarios para que el individuo sea capaz de entrar en contacto con otras culturas, siendo uno de ellos el dominio competente de la lengua. Esto implica enseñar y aprender un idioma que nos sirva para relacionarnos en situaciones muy diversas: escolares, profesionales, personales, científicas, etc. Para el *Marco* (2001: 26), la competencia comunicativa integraría las competencias generales que se definen según la competencia de saber (conocimientos del mundo que va adquiriendo el aprendiz a lo largo de su vida), la competencia de saber hacer (las destrezas y habilidades), el saber ser (relacionado con la actitud, las motivaciones, los valores personales, etc.) y la

competencia de saber aprender, diferenciadas en el análisis científico pero interrelacionadas en el proceso de aprendizaje y en las actuaciones reales.

Aparentemente, es un objetivo poco definido, al tiempo que demasiado ambicioso, lo que nos podría hacer pensar que no es realista ni factible. Sin embargo, encaminar allí nuestros esfuerzos respondería a las necesidades de los aprendientes. Se trata de formar individuos capaces de comunicarse desde el mismo momento en que cuenten con un mínimo de recursos verbales y no verbales, lo que según los niveles de referencia sería un nivel básico de competencia (CE, 2001: 26):

“Se expresa mediante enunciados breves, palabras o grupos de palabras, que enlaza de forma mínima [...]. Logra salvar la comunicación, a pesar de que su discurso es discontinuo y necesita emplear pausas, alargamientos, reformulaciones o repeticiones, sobre todo, para buscar palabras o expresiones menos familiares. En las conversaciones, es capaz de solicitar ayudas, repeticiones y aclaraciones” (IC, 2014: 23).

“Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar” (CE, 2001: 61).

Es fundamental, igualmente, enseñar a aprender, a ser autónomos a partir de unos recursos básicos (nivel umbral de competencia) de manera que cada persona siga su aprendizaje por el camino que más le interese, dando respuesta a sus necesidades (Moreno Fernández, 2000). Por ejemplo, cuando nuestros intereses sean profesionales, lo más plausible será un estudio de la lengua con fines específicos. Si, por el contrario, el aprendiz quiere instalarse en un nuevo país, profundizaría en registros familiares-públicos, y así sucesivamente. Y aunque pudiera parecer que estamos hablando de una alta especialización en el aprendizaje, no sería esto, pues el papel de la instrucción no es especializar a los estudiantes, sino todo lo contrario: se trata de formar usuarios competentes prácticamente en todos los órdenes de la vida, haciendo hincapié en la competencia de saber aprender, que le habilita para avanzar a partir de la propia experiencia y de manera autónoma. En definitiva, aprender una lengua responde al deseo por parte del aprendiz de socializar y comunicar (Trujillo, 2010: 35-40), y el papel del enseñante consiste en facilitar el conocimiento de la lengua que ha de adquirir aquel para interactuar adecuadamente en una situación de comunicación (Eres Fernández, 2007: 422; CE, 2001: XIII y capítulo 4 y 5) en la que los factores sociolingüísticos desempeñan un papel decisivo, pero donde siguen primando los lingüísticos sobre los restantes, ya que estos nos permiten materializar el mensaje con precisión y variedad (Marín Peris, 2004: 182).

Enseñar desde esta perspectiva supone partir de la distinción entre conocimientos declarativos derivados, tanto de la experiencia empírica como de un aprendizaje formal o académico. Ambos, empíricos y académicos, son importantes e intervienen en el proceso de aprendizaje del mundo y, en nuestro caso, de las lenguas. Con este planteamiento

previo, el *Marco* insiste en que en el aprendizaje siempre intervienen factores de distinta índole: conocimientos previos y competencia existencial del aprendiz, además de su capacidad de aprender (CE, 2001: 11). Sin embargo, en el desarrollo de las destrezas y en su actuación, la capacidad de desarrollar procedimientos tiene un papel más importante y efectivo que poseer conocimientos declarativos, si bien esta destreza puede propiciarse mediante la adquisición de conocimientos interiorizados en un contexto (académico o natural) relajado y motivador. Como ejemplifica el propio *Marco*, sería igual que cuando hablamos de conducir que, por medio de la repetición y la experiencia, convierte la actividad en una serie de procesos semiautomáticos. Durante las fases iniciales de aprendizaje, requiere de una alta conciencia del alumno sobre lo que se está haciendo sin fluidez ni naturalidad, sino forzosamente, separando de forma explícita las distintas operaciones, componentes y morfología del objeto de estudio. Pero, con la práctica, estas destrezas se dominarán y se pondrán en práctica de forma casi automática (CE, 2001: 102).

De igual forma, en el lenguaje, para lograr fluidez tenemos que alcanzar competencia en cuantas habilidades sean necesarias, aquellas que nos permitan entablar una óptima comunicación con interlocutores en otro idioma, convirtiendo al aprendiz en usuario competente según los criterios del *Marco* (CE, 2001: 26, 30; Bueno Hudson, 2010: 26). Pero ¿cómo hacerlo? Lo más probable es que no haya una receta única y mucho menos mágica, aunque sería acertado planificar el trabajo y que este estuviera respaldado por el estudio científico y la experiencia, evitando valerse de la intuición, la improvisación y la urgencia o, únicamente, por las pautas señaladas en una guía del profesor (Ribé y Vidal, 1995).

Como en cualquier estudio científico, habría que descomponer los elementos que intervienen en el acto comunicativo tanto para su estudio y análisis como para su enseñanza, en función del momento del proceso en que se encuentre el aprendiz (Bueno Hudson, 2009: 16). En resumen, dividiremos la materia de estudio en distintas competencias, lingüísticas o de otra naturaleza. Desde que Hymes (1971) introdujera el concepto de competencia comunicativa (frente a la competencia lingüística de la gramática generativa, que eludía las competencias socioculturales en los actos de habla) se ha reformulado repetidamente este concepto, ampliando y proponiendo nuevas divisiones y límites, si bien todas bajo la idea inicial de Hymes, que definió la competencia comunicativa como el saber cuándo hablar o no hacerlo, de qué hablar y con quién, dónde y de qué forma; como ya hemos dicho, estaríamos hablando de la capacidad de crear enunciados que sean tanto correctos en el aspecto gramatical como apropiados socialmente.

Unos años más tarde, el canadiense Canale (1983) seccionaría la competencia comunicativa en competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Para Canale y Swain (1980), tanto los elementos lingüísticos, los culturales como los no verbales son de la misma importancia en el acto comunicativo. Todos imprescindibles para alcanzar una buena comunicación entre los usuarios de una lengua. Cummins (1980) añadirá otras competencias o subcompetencias, que resultan ineludibles en la enseñanza:

la *competencia académica* (CALP, del inglés *Cognitive Academic Language Proficiency*), que trata sobre la capacidad de resolver tareas en el contexto de instrucción del aula, y la *habilidad comunicativa interpersonal básica* (BICS, del inglés *Basic Interpersonal Communicative Skills*), la capacidad que todas las personas adquieren para comunicarse con los demás en situaciones de la vida real. Para Cummins, son dos aspectos distintos que en ocasiones van unidos, aunque no necesariamente. Sin embargo, resulta imprescindible que profesor y aprendiente conozcan su existencia y valor para beneficio de su aprendizaje. La distinción creada por Cummins (2008) ha contribuido a la toma de conciencia de las diferencias que se producen entre el proceso de adquisición y el aprendizaje. Por una parte, el automatismo del primero; por otra, comprender que estos procesos se desarrollan conscientemente durante el aprendizaje hasta el punto de que el interlocutor nativo y / o el profesor modifican la conducta en los actos de habla y la conversación adaptando su discurso, por ejemplo, mediante la simplificación discursiva cuando se dirigen a un hablante extranjero, igual que haríamos ante un niño.

Hasta los años 90 del siglo XX, esta descomposición del concepto de competencia comunicativa compartía la idea de situar todas las subdivisiones más o menos en el mismo nivel de importancia. Bachman (1990) romperá esta igualdad al clasificar y organizar jerárquicamente la lista de competencias. Sin embargo, en el acto de comunicación tanto los elementos culturales o sociales no lingüísticos, como los rasgos lingüísticos, han de enlazarse para que tomen sentido. Tampoco el *Marco de Referencia* es ajeno a este asunto, al que dedica el capítulo V, donde define las competencias comunicativas como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (CE, 2001: 99-128). Todas ellas son englobadas en dos grupos: competencias generales (elementos no lingüísticos) y competencia lingüística. Sin duda, las competencias comunicativas ocupan un lugar relevante en la enseñanza y aprendizaje de una lengua y, por ello, el concepto de competencia se ha convertido en el punto clave y decisivo en la elaboración de objetivos, métodos y estrategias para el aula cuando hablamos de la enseñanza aprendizaje de idiomas, razón por la que ocupa un lugar fundamental en nuestro estudio.

Aprender una lengua consistirá en desarrollar las competencias que nos habiliten para ello: instrucción apropiada para la expresión oral y la escrita, para la comprensión de textos auditivos y escritos, y las destrezas para la interacción oral. Muchos autores coinciden en afirmar que las destrezas orales de comprensión y de producción ejercen un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa (Baralo, 2000; Pinilla, 2004; Tardo, 2005; Agustín, 2007), aunque se multiplican las posiciones a la hora de concretar la forma de plasmar esta idea en el aprendizaje del vocabulario, la gramática, la pronunciación y la ortografía (CE, 2001: 148).

Se trata, como mantiene Moreno Fernández, de delimitar la totalidad en partes de forma que podamos estudiarlas, transmitir las y nuevamente ser aprendidas por otros (Moreno Fernández, 2002: 10). En todo momento debemos tener presente que esta separación académica no implica una enseñanza diferenciada sino todo lo contrario. El enfoque por tareas o las propuestas enfocadas a la acción exigen un uso global de las distintas

destrezas. Esta separación no está inspirada en la realidad; por el contrario, responde a una conciencia pedagógica que tenemos sobre la lengua y la comunicación, que nos sirve para estructurar los contenidos, plantear su enseñanza y, en ocasiones, aislar contenidos de manera que se aprendan más fácilmente. Por otra parte, esta división explicaría que pueda producirse un cambio en el número de destrezas que, hasta los años 80, eran cuatro y no cinco, como hoy día, a saber: la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral. El *Marco* añadió la interacción oral como otra habilidad necesaria para alcanzar la competencia comunicativa (Bueno Hudson, 2009:16; Boquete, 2011: 29-37).

5.1.2. La importancia de la evaluación en la enseñanza de las destrezas comunicativas

Eran, por lo tanto, estas cuatro habilidades o destrezas (y no otras) las evaluables en las acreditaciones de lenguas extranjeras y, en particular, en los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE). Tras el Real Decreto 1137/2002 de octubre de 2002, se empezó a trabajar en la elaboración de un nuevo sistema según las recomendaciones del *Marco de Referencia*, plasmándose en las convocatorias a partir de 2006 (IC, 2005: separata). El Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca, mediante las directrices de ALTE (Fernández González, 2004), elaboraron un nuevo modelo que se fue implantando de forma progresiva a partir de 2009 hasta completarse todos los niveles de dominio en agosto de 2013. En la actualidad, los Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE) se articulan en 6 niveles de dominio, equiparables a los niveles comunes de referencia (CE, 2001: 25), y sus objetivos y contenidos están descritos en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. El giro dado por estas pruebas no se refiere sólo a la oferta de niveles, que ha pasado de 3 (inicial, intermedio y superior) a 6 (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), también ha variado la naturaleza de las mismas como se refleja en los objetivos, los elementos examinados y los criterios de evaluación. Ha pasado de ser una prueba en la que el contenido gramatical tenía el mayor peso, a priorizar el elemento comunicativo, en el que se mide tanto la competencia lingüística como la comunicativa.

Dos son los cambios más evidentes. Por un lado, el aumento de destrezas trabajadas y examinadas: de las cuatro tradicionales a cinco, añadiendo la habilidad de interactuar, distinguiendo así la exposición de la conversación. En segundo lugar, la integración de habilidades pasivas y activas en una misma prueba. En suma, haciendo de la capacidad y la competencia comunicativa el elemento de mayor relieve durante la prueba, que se divide en:

- ✓ Prueba de comprensión de lectura
- ✓ Prueba de comprensión auditiva
- ✓ Prueba de expresión e interacción escrita
- ✓ Prueba de expresión e interacción oral

Aunque no quiere decir esto que con anterioridad al año 2006 se ignorara la interacción oral o escrita en la enseñanza, o dicho de otro modo, no se trabajara la comunicación. Por

el contrario, para unos, las actividades conversacionales se incluían dentro de la expresión oral; para otros, se concebía como resultado de la conjunción entre habilidades de la comprensión y la expresión oral. Sin embargo, esta indefinición no era fructífera. Por una parte, creaba problemas a la hora de evaluar exámenes, pues su evaluación no estaba sujeta a criterios comunes ni definidos, y se carecía de criterios de evaluación a la hora de examinar esta competencia. Por otra, esta indefinición la convertía en una destreza de menor importancia, algo opcional en su evaluación y, por consiguiente, también en su enseñanza; incluso quedaba fuera de los objetivos curriculares. El hecho de crear un epígrafe propio ha permitido darle la importancia debida, acordar los criterios de evaluación, encontrar un lugar en la investigación y en el aula. A la hora de elaborar un currículo, tanto profesor como alumno conocerán los elementos que se miden y evalúan (cuantitativa y cualitativamente), y adecuarán los contenidos y actividades a un nivel y objetivos específicos (González Bachiller, 2006: 85-89). De hecho, este cambio de perspectiva ha provocado una importante transformación en los recientes enfoques metodológicos, como tendremos oportunidad de explicar en el capítulo 8.

La evaluación no es un complemento externo a la programación, ni es sólo útil y necesaria al final del curso; la evaluación nos aporta datos cualitativos y cuantitativos del proceso de aprendizaje con los que vamos adecuándolo a los objetivos previstos en cada nivel (Pinilla, 2004: 894). Pero, además, los propios descriptores y criterios de evaluación (que han sido consensuados y validados) sirven para elaborar la programación de un curso. Si la evaluación mide el dominio de las destrezas orales, estas serán materia de estudio en el curso. Por este motivo, es importante que los contenidos significativos en la comunicación estén incluidos en los criterios de evaluación (2001: 26-32, 179-182).

Puede que una de las tareas más complejas en la enseñanza sea la de diseñar exámenes o pruebas para evaluar la lengua hablada. Resulta una labor imposible cuando además esta destreza no está bien definida ni consensuados los criterios que han de evaluarse (Bordón, 2000:153). Es fundamental establecer dichos criterios y delimitar cuantitativa y cualitativamente los niveles de dominio mediante escalas definidas, aportando validez y fiabilidad a la prueba. La validez se obtiene de poder demostrar que lo que se evalúa es lo que debía ser evaluado por el contexto donde se lleva a cabo la evaluación; la fiabilidad consiste en obtener unos resultados consistentes y consensuados, resultantes del cruce de información (fluidez, coherencia, corrección, alcance, etc.), cotejada con escalas diseñadas expresamente y, nuevamente, consensuadas. Por su propia naturaleza, las pruebas orales son de carácter subjetivo, pero no por ello arbitrario. Acordar y establecer los criterios de evaluación siguiendo unas pautas a partir de patrones lingüísticos y comunicativos convierte estas pruebas en instrumentos evaluadores fiables y válidos (Bordón, 2008: 23), reforzados por un código ético (Spolky, 1981; Bachman, 2000) bajo el auspicio de instituciones como ALTE (1994) o el Instituto Cervantes, que publica guías para los exámenes⁷².

⁷²<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>

El *Marco de Referencia* (2001: 189) establece para la evaluación oral 14 categorías cualitativas; aunque aconseja trabajar con un número menor de descriptores, un máximo de siete, ya que para un examinador es difícil controlar la evaluación cuando se atienden muchos descriptores, o combinando la evaluación global con la analítica (CE, 2001: 191). Pinilla propone evaluar las siguientes habilidades (Pinilla, 2004: 894):

- Estrategias de turnos de palabra
- Estrategias de colaboración
- Estrategias de petición de aclaración
- Fluidez
- Flexibilidad
- Coherencia
- Desarrollo temático
- Precisión
- Competencia sociolingüística
- Alcance general
- Riqueza de vocabulario
- Corrección gramatical
- Control de vocabulario
- Control fonológico

Finalmente, ofrece un ejemplo de hoja de calificación para la prueba oral, en la que las proporciones pueden variar en función de la importancia que se le otorgue a cada criterio (Pinilla, 2004: 895):

Criterios de evaluación	Porcentaje sobre la nota total
Fluidez	30%
Pronunciación y entonación	15%
Competencia discursiva	25%
Corrección gramatical	15%
Riqueza de vocabulario	15%

Esta hoja de calificación puede ser la estructura sobre la que se elabore la programación y las actividades para desarrollar las habilidades orales.

El Instituto Cervantes (IC, 2014) propone otra plantilla con cuatro conceptos (coherencia, fluidez, corrección y alcance) definidos por descriptores del 0 al 4. El examinador y el evaluador han de atender al grado de competencia que el candidato demuestra respecto a la coherencia, fluidez, corrección y alcance de los recursos lingüísticos en el discurso.

En nuestra opinión, la evaluación es un aspecto obligado en la elaboración curricular, y un mecanismo de control durante el proceso de aprendizaje. Ha de ser utilizado como instrumento corrector y servirá igualmente para marcar los criterios que definirán los objetivos. La evaluación no ha de reducirse a la fase final donde se cuantifica y valora el resultado.

5.1.3. Las destrezas orales

Con los mismos criterios, la enseñanza ha de enfocar su instrucción en las distintas destrezas para lograr un completo dominio comunicativo. En cualquier caso, uno de los objetivos fundamentales, pero no único, es alcanzar el dominio en la expresión, comprensión e interacción oral, desarrollándose de este modo las destrezas orales. Entendemos por destrezas orales la suma de mecanismos lingüísticos y no verbales que el hablante emplea en la comunicación oral. Moreno Fernández (2002: 10-11) distingue tres campos o aspectos dentro de la oralidad: la producción oral, la expresión oral y la interacción oral. Por producción oral entenderíamos los mecanismos psicolingüísticos y sensitivomotores puestos en funcionamiento en el proceso oral. Por expresión oral se refiere a los aspectos lingüísticos de este proceso, como son las cuestiones fonéticas, sintácticas o discursivas, en combinación con un uso adecuado de la lengua en situaciones públicas desarrolladas dentro de un contexto (ámbito personal, público, académico, etc.), que exigen un aprendizaje, ya sea en un entorno natural o escolar pero, en cualquier caso, requieren una actitud didáctica específica (los adultos adoptan una actitud lingüística frente a los niños distinta a cuando interactúan con un hablante nativo adulto). La interacción oral se produce entre dos o más interlocutores dentro de una misma conversación, donde entran en juego distintas habilidades de comprensión, expresión y mediación o negociación (CE, 2001: 86). Con esta triple distinción logramos estructurar los fundamentos psicolingüísticos, comunicativos y didácticos entrelazados en el acto oral, facilitando su enseñanza y su aprendizaje:

“La oralidad es una característica de la producción que tiene su correlato en la recepción auditiva; pero no conviene olvidar que la vocalidad va más allá de la suma de elementos segmentales y suprasegmentales porque incorpora también otros elementos lingüísticos (tensión, pausas) y no lingüísticos (timbre de voz, ritmo)” (Moreno Fernández, 2002: 31).

Es decir, el componente fundamental que define las destrezas orales sería la oralidad; y el elemento fónico, la materia prima. Alrededor de este elemento se desarrollan las destrezas orales, sean receptivas (donde se requiere desarrollar las habilidades de comprensión auditiva) o de creación (expresión oral):

“La lengua es un fenómeno esencialmente oral. De ahí la importancia atribuida al desarrollo y la enseñanza de los aspectos fónicos y las técnicas de comunicación” (Maillo *et al.*, 1971: 25).

El aprendiz ha de trabajar habilidades que le permitan comprender el *input* recibido y responder a ese *input* dentro de un acto comunicativo; por lo tanto, la expresión oral está íntimamente ligada a la comprensión auditiva (CE, 2001: 72; Pinilla, 2004: 879) y, en ocasiones, a la comprensión lectora (como, por ejemplo, cuando hay que responder al interlocutor cara a cara sobre un texto escrito, o cuando uno de los interlocutores quiere resolver una duda sobre un texto escrito).

En nuestra opinión, este tipo de destrezas han de ser consideradas instrumentales (técnicas empleadas en el proceso de aprendizaje) y, a la vez, han de ser parte de los contenidos

curriculares. Esta doble naturaleza justifica el valor relevante dado en nuestra propuesta, como desarrollamos en el capítulo 8, ya que estas destrezas están presentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y actúan como hilo argumental que une las distintas subcompetencias comunicativas, interrelacionando los compartimentos estancos creados artificialmente para el análisis y la enseñanza.

5.1.3.1. ORALIDAD Y ESCRITURA

El texto oral y el escrito son dos maneras de construir un discurso. Pero no se trata de dos hechos ajenos sino que, por el contrario, se alimentan recíprocamente, al menos en las sociedades alfabetizadas. Resultaría difícil establecer unos rasgos específicos para cada canal, ya que se trata más bien de recursos lingüísticos compartidos, aunque con variaciones en el uso y en las proporciones (Baralo, 2000: 10). Por una parte, la oralidad depende en mayor medida del contexto situacional que la escritura, se organiza más a modo de boceto, sin una planificación cerrada, está menos sujeta a convenciones formales en su expresión lingüística y las fórmulas protocolarias son reemplazadas por la entonación, las pausas o los silencios (Martín Peris, 1993: 184). El texto oral suele tener un carácter no permanente (excepto que haya sido grabado), donde emisión y recepción se producen de manera simultánea o prácticamente simultánea, hecho que el hablante tiene en cuenta a la hora de elaborarlo y producirlo (Moreno, 2002: 29-43). Del mismo modo, el emisor aborda el acto comunicativo de forma diferente cuando se trata de un texto escrito, ya que la comunicación no es simultánea, no suele haber un contacto cara a cara, razón que obliga a una planificación de los argumentos, una mayor precisión, menor ambigüedad para evitar sobreentendidos y una forma más cuidada, pues no habrá lugar a aclaraciones durante la recepción del mismo. Además de exigir atención a otras cuestiones propias de la escritura como la ortografía y los caracteres tipográficos (Martín Peris, 2004: 184).

A pesar de que escritura y oralidad constituyen el acto comunicativo principal en las sociedades alfabetizadas, encontrándose íntimamente relacionadas en el proceso de aprendizaje y unidas en el sistema de enseñanza, la investigación sobre ambos medios ha de concebirse como dos campos de estudio con entidad propia, al igual que ocurre en su adquisición. No obstante, esta perspectiva no contradice las palabras de Pinilla (2004: 882), quien parte de la idea de que no sería posible una caracterización rigurosa de las destrezas de la expresión oral sin considerar sus relaciones con la escrita, en palabras de Baralo:

“Hablar y escribir supone dos actividades diferentes y autónomas. Son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico” (Baralo, 2000: 10).

Es absolutamente necesario que el enseñante separe ambas realidades a la hora de planificar el curso para decidir el enfoque con el que trabajará ante los aprendices. No sin razón, Blanche-Benveniste (1998) señala que para muchos no es posible adquirir otra

lengua sin contar con la escritura, ya que esta les ha aportado la noción de palabra y la conciencia lingüística. En nuestra opinión, es posible un aprendizaje de una L2 sin la mediación de la escritura, aunque para ello habría que prescindir de nociones enquistadas y generalmente consideradas vitales para los profesores de idiomas. Esta dependencia de la enseñanza respecto a la escritura se hace aún mayor cuando nos referimos a aprendices adultos o, simplemente, cuando trabajamos con concepciones pedagógicas asentadas en una tradición de siglos, basadas en la escritura como soporte. La lingüista francesa Blanche-Benveniste (1998: 30-36) se plantea si es posible contar con representación mental de una lengua sin la escritura, es decir, si es posible construir nociones como la de “palabra” y si cambia la representación de la lengua de una persona que no sabe escribir frente a otra que tiene la mente alfabetizada. En su opinión, la escritura modifica la concepción lingüística. Cuando se accede a ella, se reinterpreta la propia lengua y se activan mecanismos que en un estado sin escritura no funcionan; por ejemplo, la necesidad de segmentar el discurso en palabras es propia de la persona alfabetizada y, sin embargo, la persona que adquiere de forma oral una lengua, que no ha sido escolarizada y aprende a leer ya adulta, suele tener la necesidad de leer en voz alta para comprender el contenido por medio del *input* oral y no escrito, lo que conlleva implicaciones conceptuales cognitivas diferentes (Blanche-Benveniste, 1998: 29; Moreno, 2002: 29-45).

No discutimos la estrecha relación entre alfabetización y lenguaje, ni negamos estas conclusiones expuestas por Blanche-Benveniste. Nuestro apoyo a la oralidad durante la enseñanza-aprendizaje no implica eliminar las destrezas escritas. En realidad, la propuesta consiste en secuenciarlas, manteniendo el canal oral como estrategia de aprendizaje y como puente para desarrollar otras destrezas no orales. Finalmente, el estudiante recibirá una formación completa al tener en cuenta todos los elementos que definen la competencia comunicativa para su uso dentro y fuera del aula (Bueno Hudson, 2010: 26; Pinilla, 2004: 881-882).

Ahora bien, la tradición educativa ha dado mayor relevancia a la escritura más por falta de conocimientos y medios que por convicción metodológica. Junto a esto se tiende a olvidar la diferencia entre expresión escrita y escritura. En el método de enseñanza tradicional se confunden ambos conceptos o se solapa la competencia de la comunicación escrita con el hecho de la escritura utilizada para registrar la oralidad, plasmando visualmente lo que recoge el oído del interlocutor. En este momento, el oyente no atiende al texto, es decir, al significado, sino a la sucesión de palabras que progresivamente va oyendo-escuchando. En lugar de trabajar la comunicación, se trabaja el ruido.

El problema de utilizar la escritura como plasmación de la oralidad es que introducimos la lengua a través de un filtro que modifica la realidad sonora. En otras palabras, se aprende la lengua oral y su funcionamiento gramatical escribiendo (completando huecos, y otros mecanismos de reiteración). Esto obliga al aprendiz a dar más pasos de los necesarios: oímos la nueva lengua y la producimos desde y a través de la lectura (lectura hecha a partir de nuestra experiencia previa, la de la lengua materna, con lo cual no estamos repitiendo lo que escuchamos, interpretamos según nuestra interpretación de las

letras) para volver a la lengua objeto. En realidad, esta relevancia de la lengua escrita no significa que haya un trabajo sobre la expresión escrita, que exige una instrucción específica y que también está poco desarrollada en la enseñanza de lenguas extranjeras (Cassany, 2005: 7). Por el contrario, la educación tradicional se apoya en la comprensión lectora y la escritura instrumental o / y mecánica, no creativa. El carácter permanente de la palabra escrita frente a la naturaleza efímera de lo oral ha otorgado superioridad a lo escrito que, gracias a este rasgo, puede ser más fácilmente evaluable (Baralo, 2000; Agustín, 2007), sin considerar que no por ello es más acertado, otorgándole un valor objetivo cuando tan sólo es cuantitativo.

En conclusión, situamos el lugar de las destrezas orales teniendo en cuenta este uso tradicional de la escritura. Proponemos reducir su uso como mecanismo para introducir y trabajar los contenidos de lengua que han de iniciarse desde el canal oral, tanto para desarrollar la producción (pronunciación), como la comprensión y la interacción comunicativa.

Al mismo tiempo, el enseñante habrá de distinguir la oralidad de la escritura, las destrezas orales de las escritas. Una vez aisladas, podrán y tendrán que volver a englobarse en la enseñanza y uso.

5.1.3.2. ORALIDAD, COMUNICACIÓN, LENGUAJE INFORMAL O CONVERSACIONAL

Volviendo a las destrezas orales, si bien no están claramente delimitadas, diferentes estudios aseguran que enseñantes, investigadores y aprendices las sitúan en el primer puesto de importancia en el proceso de aprendizaje (Ballesteros, 1998; Cabezuelo, 2006; Agustín, 2007: 171). Generalmente entendemos por destrezas orales las que capacitan para hablar y comprender, pero en muchas ocasiones identificamos equivocadamente comunicación con destrezas orales, error frecuente que es necesario corregir para un buen funcionamiento del proceso educativo. La comunicación se establece desde el canal oral y el escrito, incluso a través de medios no verbales. Es elemental definir e identificar oralidad, comunicación o destrezas comunicativas orales, todas ellas englobadas en las competencias comunicativas (escritas, orales y no verbales). Los procesos interactivos inciden directamente en el desarrollo verbal, social y cognitivo del aprendiente (Singleton, 2007; Agustín, 2007: 161), que puede establecerse mediante canales escritos y orales, si bien estos últimos son más efectivos para entablar comunicación, ya que requieren menos dominio y corrección lingüística y menos recursos técnicos generalmente. Por lo tanto, como venimos diciendo, la instrucción de las destrezas orales toma un papel fundamental. Además, no debemos olvidar que la interacción oral ocupa la mayor parte de los actos comunicativos, con un 45% escuchando y un 35% hablando (Cabezuelo, 2006), con lo que no sólo es una de las competencias comunicativas más importantes, realmente, mediante una instrucción apropiada, se convierten en un mecanismo de aprendizaje, relacionado directamente con *saber hacer* y *aprender a aprender*, dos puntos clave en nuestra tesis.

Bueno Hudson (2009: 16) justifica el abandono en la enseñanza de algunas habilidades orales por la equiparación con la enseñanza de la lengua materna, donde la lectura y la escritura adquieren un papel predominante porque, exceptuando casos puntuales, no es necesario enseñar a hablar o a escuchar. En cambio, las necesidades son diferentes cuando nos referimos a una lengua extranjera, donde las destrezas orales (hablar y escuchar) deberían ocupar gran parte de la docencia.

Otro aspecto en el que muchos autores coinciden es en la idea de que la mayor dificultad entre ambos registros está en la falta de conocimientos para estudiar la lengua hablada, ya que, entre otras razones, esta se mezcla y confunde fácilmente con la lengua escrita. No hay que olvidar que se trata de dos registros distintos, incluso podríamos hablar de dos soportes independientes para un mismo sistema lingüístico.

Para terminar esta lista de puntualizaciones, señalaremos la confusión que a veces se ha producido entre oralidad y lenguaje coloquial, más aún en la percepción de los estudiantes. Garrido (2000: 365- 368) define lo coloquial como una modalidad que no ha de equipararse con lo oral ya que existen manifestaciones coloquiales escritas como pueden ser, por ejemplo, las cartas de carácter familiar y textos en ámbitos informales. El español coloquial es un tipo de registro estudiado por la pragmática y la gramática; la conversación cotidiana es un tipo de discurso dentro de este registro. En definitiva, el registro coloquial posee una serie de rasgos lingüísticos definitorios, con regularidades lingüísticas observables en todos los niveles: fónico, morfosintáctico y semántico (Garrido, 2000: 365-369). En consecuencia, se puede establecer *una gramática del español coloquial* para su enseñanza, ya sea materna o extranjera, oral y escrita. Cuando nos referimos a la enseñanza de una lengua extranjera, sería para que el usuario de la lengua no materna “se familiarice con este registro de nuestra lengua y, por otra, incluya dichos rasgos en sus conversaciones con el fin de que sean auténticas” (Garrido, 2000: 368).

5.1.3.3. EL PAPEL DE LA ORALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La oralidad debe servir como medio de comunicación entre enseñante y estudiante frente a la escritura. El aspecto oral del lenguaje ha de convertirse en la puerta de entrada de un aprendiz. Por una parte, la enseñanza de la expresión oral permite unos márgenes mayores de creatividad y libertad, ya que este registro no es tan estricto ni está tan encorsetado como el escrito, al igual que sucede cuando se trata de una lengua materna. En la expresión oral, los interlocutores pueden corregir lo dicho, o relajar la corrección gramatical reduciendo el miedo al error, pueden ser ayudados por el interlocutor, etc. Esta característica puede ser positiva o negativa, según se proceda en su enseñanza. Si el enseñante no aporta estrategias, formas sistematizadas de la lengua oral, sino que por el contrario, insta al estudiante a hablar sin recursos, posiblemente lo hayamos puesto en medio de un océano, un lugar inabarcable, perdido y sin rumbo, provocando en él ansiedad y desmotivándolo en su trayecto de aprendizaje.

En este momento del proceso, el papel del profesor es especialmente importante ya que debe generar los medios para aprovechar algunos de los mecanismos que cualquier hablante utiliza al enfrentarse a los problemas de comunicación, como ya hace en la primera lengua. Cuando, en un acto comunicativo, un hablante se encuentra ante un problema para expresar o comprender algo, por escrito o de forma oral, se activan en su mente una serie de mecanismos conocidos como *estrategias de comunicación*, con las que pretende subsanar el escollo, pero ha de tener recursos para ello. Habría que desarrollar explícitamente su uso en la lengua objeto de estudio en el aula, en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza (Pinilla Gómez, 2004: 886).

Al organizar una ruta en la que facilitemos estrategias y mecanismos (que habrá que haber establecido a partir de la sistematización de los recursos orales, por ejemplo, haciendo uso de la pragmática), el profesor actúa en el proceso de enseñanza para que el aprendiz avance: conocer los objetivos de estudio y reconocer los pasos que va dando por el camino ayuda positivamente al aprendiz. La interacción oral permite corregirse o pedir ayuda, sin la tensión provocada por las exigencias de la corrección gramatical del registro escrito. La actuación y la participación en el aula elimina gran parte de la ansiedad, de forma que facilita el contexto de estudio, el estudiante no se desmotiva, y que adquiere confianza y seguridad en sí mismo; en parte, porque descubre, a tiempo real y en el propio terreno, su capacidad comunicativa (Bigas, 2008: 35; Boquete, 2011), y esta inmediata constatación de su capacidad y del avance en el aprendizaje puede convertirse de nuevo en una motivación.

El aprendiz ha de asimilar el aspecto comunicativo del nuevo idioma, forzar la capacidad comprensiva del *input* oral y ejercitar la competencia expresiva; establecer la relación con la lengua de forma directa (canal sonoro), eliminando el filtro escrito y desarrollando la comprensión auditiva; confiar, en definitiva, en su memoria auditiva, relegando la plasmación física-visual a un segundo lugar.

Esta secuenciación habría de ir aplicándose a cada nuevo contenido a lo largo de todo el proceso de enseñanza con el fin de educar la manera de adquisición de la nueva lengua. Con ello se pretende desarrollar la autonomía en el aprendiz y consolidar una plataforma que sirva de base para trabajar todas las destrezas de forma más sólida, incluida la expresión escrita, mejorando la corrección gramatical y aumentando la riqueza sintáctica y léxica, todos ellos aspectos necesarios para lograr el dominio de la lengua (Pinilla, 2000: 881-882; Tardo, 2004, 2005; Bueno Hudson, 2010: 26).

Sapir (1921) concebía el lenguaje como un “sistema auditivo de símbolos” (1986: 25). Esta naturaleza sonora del lenguaje debe ser el eje sobre el que gire la enseñanza. El resto de las características que definen el lenguaje han ido surgiendo progresivamente para una más efectiva comunicación: la lengua escrita, la coherencia discursiva, son complementarias y se trata de artificios culturales a pesar de haberse hecho imprescindibles en la comunicación: “La lengua es un fenómeno esencialmente oral. De ahí la importancia atribuida al desarrollo y la enseñanza de los aspectos fónicos y de las técnicas de comunicación oral” (Maillo *et al.*, 1971: 25).

“La lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso adquisición de una lengua ya sea materna, segunda lengua o extranjera” (Agustín, 2017), y ocupa un lugar clave en la enseñanza, por lo que existe un gran número de estudios para analizar su desarrollo e incluso proponer técnicas para su práctica (Baralo, 2000; Cestero, 2000; Moreno Fernández, 2002). Sin embargo, hay que aprovechar aún más los recursos que la oralidad nos ofrece, que estarían relacionados con el carácter procedimental. La competencia en destrezas orales ofrece al aprendiz estrategias de comunicación y aprendizaje autónomo, gracias a que el contexto (interlocutores, lecturas, diccionarios, etc.) lo facilita.

El lugar más inmediato de aprendizaje es el propio círculo social del aprendiz, en el que se relaciona con interlocutores, donde escucha y habla. Por este motivo, hay que facilitar los mecanismos que lo capaciten para ello. En ocasiones, el aprendiz no se encuentra en un contexto de inmersión fuera del aula, pero podrá aprender de los medios audiovisuales, de las lecturas y los contactos a distancia con interlocutores (cartas o en las redes sociales). Resulta por ello necesario que alcance un nivel básico y firme desde donde trabajar, ya sea en un contexto natural o artificial simulado. Para ello, estamos convencidos de que el desarrollo de las destrezas orales en competencias generales y lingüísticas aporta una plataforma inicial firme, que nos permitirá aprehender la lengua y utilizar estrategias de comunicación. Este logro nos habilita para subsistir y mejorar en nuestro dominio. Considera Raquel Pinilla (2006: 89) que la enseñanza oral prepara al estudiante para actuar fuera del aula. La mayor parte de las situaciones en las que estará involucrada una persona será en un contexto oral, donde habrá de resolver alguna tarea, establecer relaciones sociales, enfrentarse a algún problema o aclarar dudas. En menor grado, en un contexto escrito, desde el momento en que no se entabla un diálogo, el avance en el aprendiz está sujeto a otra forma de aprendizaje, a la ayuda de un mediador y del estudio escolar.

Patricia Kuhl (2004) llevó a cabo un experimento con dos grupos de escolares. En uno de ellos, los niños interactuaban y jugaban con hablantes nativos y se creaba una situación que facilitaba el desarrollo de algunas destrezas orales. En el otro grupo, los niños recibían estímulos lingüísticos y comunicativos a través de películas y audiciones, es decir, desarrollaban destrezas receptivas y pasivas. Kuhl llegó a la conclusión de que ver historias animadas o escuchar audiciones (*input*) no era suficiente para percibir correctamente los sonidos y, por lo tanto, producirlos (*output*), y por ello los niños de este grupo estaban abocados a no alcanzar corrección ni fluidez. Por el contrario, como hemos señalado más arriba, los resultados del primer grupo fueron positivos, pues se lograba competencia receptiva y productiva. Esto nos lleva a considerar que la interacción es esencial en los procesos de aprendizaje desde el inicio. No en vano, las teorías interaccionistas (Vigotski, 1934; Swain, 1980; Bachman, 1990) hacen hincapié en la importancia que la interacción social tiene durante el proceso de adquisición de una lengua materna o no materna. Consideramos, pues, que la instrucción mediante el desarrollo de las destrezas orales es una sólida y productiva plataforma desde donde trabajar, convertida en la zona de desarrollo próximo (ZPD) definida por Vigotski (1931).

Para Chomsky (1957), la expresión es un complejo de propiedades fónicas, semánticas y estructurales, y una lengua no es más que una forma de hablar y de comprender. Concebir de esta forma la lengua también valida la importancia de las destrezas orales en el proceso de aprendizaje, donde tanto la producción como la comprensión (*input comprensible*) entran en juego en la interacción, en la comunicación oral (Moreno, 2002: 13 y ss.) y, en general, aunque en menor medida, en otros canales en los que se pierde el elemento fónico, pero no el semántico ni el estructural. Esta relación de canales reafirma la naturaleza indivisible de las distintas destrezas durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, varios organismos europeos (en el caso de España, la Agencia Nacional Española del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación⁷³ e instituciones privadas) organizan distintas propuestas para fomentar el aprendizaje de una lengua dentro del programa *Removing Linguistic Barriers*⁷⁴. Están dirigidas a jóvenes estudiantes y trabajadores de la Comunidad Europea que han de manejar otro idioma con el que entrar en contacto con nuevos países. El objetivo de estos talleres, claramente instrumental, es que sus participantes pierdan el miedo a hablar en inglés, usándolo en un entorno no académico y trabajando sobre proyectos concretos donde la lengua de comunicación sea el inglés, dando significación al propio idioma. El procedimiento consiste en crear un taller de trabajo durante unos días donde, procedentes de distintos países y con lenguas maternas distintas, los participantes trabajen juntos empleando el inglés como lengua vehicular. En España se han celebrado hasta el momento en Canarias, Navarra y Mallorca.

Para Krashen era necesario distinguir entre el *input* y el *input comprensible*, entendiendo que la recepción de una lengua no implicaba por sí misma el aprendizaje ni la adquisición: “when the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input or noise will not help” (Krashen, 1987: 63). Es decir, no es suficiente con recibir información, pues si no se comprende, no se produce adquisición, ya que no se retiene un ruido sin sentido y es efímero a nuestra memoria. Es más, cuando no practicamos lo comprendido, es fácil olvidar sin dar tiempo a que se produzca la asimilación. Al verbalizar lo que vamos aprendiendo, también nos escuchamos a nosotros mismos, vemos la reacción del interlocutor para confirmar una intervención bien o mal formulada, tenemos la posibilidad de preguntar y pedir aclaraciones, en definitiva, participamos y resolvemos tareas en la lengua meta, asimilamos el trabajo hecho y seguimos avanzando en nuestro aprendizaje sobre un terreno asentado; como diría Antonio Machado, “caminante, no hay camino, se hace camino al andar”.

Un nuevo argumento con el que reafirmar la importancia de la instrucción de destrezas orales en los propios procesos de adquisición de una lengua materna lo encontramos

⁷³ SEPIE, http://erasmusplus.injuve.es/programa/?_locale=es

⁷⁴ Ver <http://www.aprendemas.com/breves/detallebreve.asp?breve=20134> y http://www.juventudenaccion.injuve.es/modules/news/news_0176.html.

durante la infancia, cuando el niño participa en su entorno familiar y social, valiéndose al mismo tiempo de recursos lingüísticos y no lingüísticos, como los gestos y el lenguaje corporal (Kulh, 2004). No pretendemos llegar a equiparar los procesos que se dan en la adquisición de una lengua materna y una L2, y menos aún una lengua extranjera (por encontrarnos en contextos y fases de capacidad cognitiva diferentes), pero tampoco los presentaremos como fenómenos antagónicos, pues tendrían más puntos en común que dispares al tratarse de realidades semejantes. En este caso comparten la necesidad de aprender el funcionamiento del lenguaje, usándolo, participando en un entorno real o simulado, pero verosímil, valiéndose de recursos lingüísticos y no lingüísticos. De nuevo, pues, la expresión e interacción oral es un buen aliado del proceso de adquisición y del aprendizaje de una lengua (Bueno Hudson, 2010: 26). La sociolingüística encuentra factores sociales distintos que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua materna y otra segunda lengua. Si hablamos de la materna, el contexto social donde el aprendiente se mueve en la primera fase es familiar y son los progenitores quienes transmiten la lengua, y sólo después intervienen otras fuentes en su formación. Sin embargo, la adquisición de una segunda lengua normalmente se produce en un contexto social público, fuera de la burbuja familiar, en contacto con los estamentos y medios de la comunidad, conviviendo con la lengua familiar. En contextos de enseñanza, este aprendizaje no implica un contacto frecuente con hablantes de la lengua meta ni un conocimiento de esta comunidad. Por lo tanto, algunos de los elementos fundamentales, el entorno y el encuentro con la comunidad, son especialmente diferentes (Moreno Fernández, 2004: 291).

5.1.3.4. EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN DE LAS DESTREZAS ORALES

Aun admitiendo la importancia de los aspectos orales en el aprendizaje, consideramos que para conseguir su dominio necesitamos trabajar el resto de destrezas y competencias. Además, al mismo tiempo, trabajar las destrezas orales implica un desarrollo de todas las restantes, contribuyendo a una formación integral en la enseñanza de lenguas, ya sea primera lengua, segunda o lengua extranjera (Moreno, 2002: 75; Pinilla, 2004: 879). Bueno Hudson (2010: 26-29) coincide con Moreno en que alcanzar un dominio de la lengua supone ser competente en las cuatro destrezas, y para lograrlo hay que ofrecer a los alumnos la posibilidad de trabajar y practicar todas ellas. De hecho, es tan importante expresarse con coherencia como saber escuchar – entender un texto, porque si uno de los interlocutores no es competente en las destrezas receptivas, difícilmente podría entablarse una conversación y un acto de comunicación. Pero insiste en que es particularmente “necesario enseñar a escuchar, ya que no es un proceso automático” (Bueno, 2010: 26) y, aunque emulemos procesos de adquisición de una lengua materna, no deja de ser una simulación resultado de un contexto-laboratorio. En el aula hay que crear las condiciones “naturales” de forma artificial para lograr situaciones verosímiles y coherentes.

Tal vez debamos a Swain la alta valoración que hoy tiene la producción, expresión e interacción oral en la enseñanza - aprendizaje de las lenguas. Arnaiz y Peñate (2004: 38) no tienen duda de que, gracias a la introducción del concepto de *output comprehensible* (Swain, 1983), el aspecto práctico del uso de la lengua en el aula dejó de servir tan solo como forma de demostrar los conocimientos adquiridos del aprendiz y pasó a convertirse en un mecanismo en sí de aprendizaje. Esta nueva concepción no llegó repentinamente ni, tristemente, ha acabado de afianzarse. A mediados de la década de los 70, Wagner-Gough y Hatch plantearon ya la interacción como la base para el desarrollo de la sintaxis y no solamente como una forma de practicar estructuras gramaticales. Pero tardó en cuajar y generalizarse en el mundo de la enseñanza de LE.

Hoy día, muchos autores proponen iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera o una segunda lengua sin la mediación de la lectura-escritura (Mangado, 2006: 39; Giralt, 2006: 2-4). La idea es retrasar el soporte escrito, ya que este condiciona al aprendiz desde el momento en que la lengua materna actúa de referente. Obtendremos mejores resultados y más sólidos cuando accedamos al nuevo idioma por los sonidos; de esta forma, aprendemos a comprender y reproducir lo más fielmente posible sin dejarnos influir por la interpretación fónica que nuestros conocimientos previos dan a la letra escrita. Por añadidura, este procedimiento exige una implicación completa del aprendiz, receptiva y productiva, y facilita una mayor autonomía en su aprendizaje, aportando comunicación *en y para* la lengua de estudio (Santos Gargallo, 1999: 44).

Estos argumentos nos animan a buscar la forma de trabajar en el aula mediante el desarrollo de destrezas orales, como un objetivo curricular y como un mecanismo de aprendizaje durante el proceso de adquisición. Tomando prestadas las palabras de Boquete (2011), “al hablar de destrezas orales hacemos referencia a todas aquellas capacidades o procedimientos que permiten al aprendiz llevar a cabo y de manera efectiva una actividad o una tarea concreta”, incluyendo no solo mecanismos verbales.

En conclusión, lo importante será considerar las destrezas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como mecanismo necesario para llevar a cabo un acto comunicativo con otros interlocutores o dirigido a receptores (que pueden estar presentes o ausentes en el momento del acto comunicativo), sin olvidar que se trata de un acto de orden lingüístico y no lingüístico (CE, 2001: 99)⁷⁵. La división en bloques aislados se lleva a cabo porque facilita su investigación, enseñanza y aprendizaje. Pero sólo la combinación de todas las competencias (lingüísticas, sociolingüísticas, de estrategia, etc.) permitirá aprender un buen uso de la lengua meta y convertirnos en usuarios competentes.

Centrar la instrucción en la práctica oral también tiene sus limitaciones (Chaudron, 1988). En la enseñanza hay que tener siempre presente que el estudiante ha de adquirir todas las destrezas, aunque estas se vayan impartiendo con mayor o menor peso a lo largo del

⁷⁵Marco de Referencia (CE, 2001: 99): “Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas” (capítulo 5. Las competencias del usuario o alumno).

currículo, según sea más efectivo (Bueno Hudson, 2009: 16). Desde este planteamiento, resulta imprescindible planificar la instrucción de todas las destrezas. Especialmente a mediados de los 80, la investigación se interesó por el aspecto oral en el aula, los mecanismos didácticos y los resultados. El interés por la función de la producción oral comenzó a desarrollarse en Canadá a partir de la aplicación de programas de inmersión. Tras años de estudio, constataron que los niños participantes en un programa de inmersión desde la infancia, por lo general, llegan a adquirir el grado de dominio que alcanzan los nativos en comprensión oral y escrita, pero no es así en producción escrita ni oral (Swain, 1984). Gran parte de ellos, tras más de 13 años de instrucción, emplean una lengua repetitiva, con errores fosilizados, circunloquios y omisiones, con oraciones cortas y con escasa fluidez. En definitiva, los estudiantes son capaces, aunque con dificultad, de comunicar sus ideas, pero no se puede decir que aprovechen todos los recursos, como haría un hablante de L1 (citado por Arnaiz y Peñate, 2004: 38). Las razones esgrimidas son varias:

1. A estos alumnos de inmersión no se les ofrecen las suficientes oportunidades para utilizar en el aula la lengua que están aprendiendo.
2. No se les fuerza en la expresión oral (*output*) ni se les exige dominio. Los aprendices desarrollan una serie de estrategias para comunicarse en el contexto educativo y ser entendidos por profesores y compañeros (Cummins, 1983). Al ver que nadie les exige alcanzar la precisión en su producción, pierden motivación y crean su propia interlengua. Desde este momento, se estanca el progreso de su aprendizaje-adquisición, en ocasiones de forma definitiva. Para estos casos, sería recomendable crear contextos para forzar al aprendiz a mejorar su nivel, fluidez, precisión y control sobre su propio estado de aprendizaje. El uso de la lengua oral no ha de reducirse a su función instrumental para cubrir las necesidades elementales en el aula.

Atendiendo a estos estudios, podemos mejorar las ventajas que ofrece la producción oral (*output*) en el proceso de aprendizaje y adquisición hasta alcanzar una alta fluidez; entendida esta fluidez como la “habilidad de hablar con propiedad en varios contextos” (Scarsella y Oxford, 1992). Así, la producción oral (*output*) puede influir sobre el aprendizaje cuando a esta estrategia le damos 4 funciones, siguiendo las recomendaciones de Arnaiz y Peñate (2004: 40):

1. Potenciar la fluidez, que si bien no incluye como objetivo primordial producir textos gramaticalmente correctos, sí necesita un mínimo de coherencia y riqueza sintáctica, léxica y gramatical. Requiere del aprendiz precisión y control sobre los contenidos gramaticales, de vocabulario y de pronunciación.
2. Implicar y concienciar al aprendiz. El *output* tiene la función de favorecer la concienciación o *noticing* (Swain y Lapkin, 1995), ya que durante su actuación el aprendiz evalúa su situación, su progreso, si se diera el caso, y puede consolidar lo aprendido al mismo tiempo que corregir las deficiencias al descubrir las lagunas entre lo que desea decir y lo que es capaz de decir. Para llevar a cabo estos

mecanismos es necesaria la implicación del aprendiz, que tan sólo se logra con el deseo expreso del mismo.

3. Actuar inmediatamente sobre las intervenciones. Sirve para comprobar la capacidad de comprensión que tiene el mensaje expresado o su corrección, pues la respuesta del interlocutor será inmediata.
4. Reflexionar sobre el aprendizaje. Tiene una clara función metalingüística, ya que los resultados de su actuación provocan la reflexión en el aprendiz.

Esta madurez y consolidación del progreso que genera la plataforma oral es una puerta para desarrollar la expresión escrita y aumentar la comprensión de textos. Cuando el aprendiz alcanza un dominio en la comunicación oral, siente seguridad, *piensa en la nueva lengua*, y esta solidez repercute en su competencia escrita. La expresión escrita no es una abstracción ni una tarea de traducción-traslación de la lengua materna a la nueva lengua. Planificamos el texto escrito desde la oralidad, y si el aprendiz tiene seguridad sobre su expresión oral en la nueva lengua y esta es coherente, fluida y correcta, expresará el texto escrito tomando como modelo su planificación oral en la nueva lengua.

Este trasvase de canales produce una retroalimentación en el dominio del hablante. Trabajar la comprensión y la expresión escrita favorece y consolida la asimilación de estructuras sintácticas y de concordancia, mejora la corrección en general, enriquece el léxico, aporta coherencia y fluidez a la expresión y la comprensión oral. A medida que aumenta el nivel de dominio, el enseñante debería proponer actividades en las que se combinan textos escritos y orales, exigir mayor competencia en la expresión oral e introducir textos académicos, no sólo escritos, sino para la exposición oral (géneros discursivos, comunicaciones, debates, etc.), adecuados a niveles superiores (Cummins, 1983; Swain, 1984).

5.1.4. Adquisición y enseñanza de las destrezas orales

El *Marco* se vale de un símil plástico para explicar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje de un idioma (CE, 2001: 11). Se dice que se aprende a andar, andando, o a conducir un coche, conduciendo. De esto deducimos, pues, que se aprende a hablar, hablando. No se nace hablando, ni conduciendo, ni siquiera andando. Son actos que han de aprenderse, con más o menos instinto natural (Sapir, 1921: 9-10). En el caso de conducir, hay que conocer el coche (artilugio inventado por el hombre) antes de ponerse al volante. Al menos, habría que partir de una mínima familiaridad con sus componentes y las funciones de estos, es decir, para qué sirve el volante, el cambio de marchas (competencia lingüística y pragmática) o conocer la normativa para circular (que vendría a ser la competencia social). En el acto de hablar, hay que conocer la naturaleza y el funcionamiento de la lengua objeto de estudio. Habría que aprender su gramática, el vocabulario y las formas de cortesía, dónde, cuándo y cómo utilizar este otro artilugio humano. La profundidad o especialización de estudio dependerá de las necesidades particulares de cada interesado.

También Moreno Fernández añade otra idea en el mismo sentido: “la enseñanza de las lenguas proporciona buenos resultados cuando sus contenidos están fundamentados en las necesidades de los estudiantes” (Moreno Fernández, 2000: 63). Es decir, dependerá de si uno quiere ser usuario (sólo quiere conducir correctamente) o de si, además, aspira a convertirte en mecánico del lenguaje (un experto que ha de conocer el motor del coche). En ese caso, deberá especializarse en aspectos filológicos y lingüísticos que no serían necesarios si tan sólo quiere andar por la ciudad.

Por poner otro ejemplo, podríamos comparar el deseo de adquirir un nuevo idioma con el de la construcción de una casa. Para construir un edificio, debemos pensar qué queremos, qué uso le daremos (plasmado en planos / en objetivos), conocer los materiales de construcción con los que contamos (su gramática, fonética, léxico, otros elementos no lingüísticos, e igualmente fundamentales en el acto comunicativo), para qué sirven (aspecto funcional de los recursos lingüísticos y no lingüísticos) y cómo se trabaja con ellos (sintaxis, relaciones sintagmáticas, pronunciación y poner en práctica lo anterior, acometer tareas). Tenemos la opción de no preparar bien todos estos pasos, eludir alguno de ellos y, sin duda alguna, tendremos problemas tanto a lo largo de la construcción o el procedimiento / proceso (por ejemplo, olvidar algún objetivo; que no aprendimos a mezclar bien el cemento, nos falta algún utensilio y hemos de parar la obra para reparar el error, etc.) como al final del proceso. En caso de no planificar y actuar debidamente, la casa será una ruina y los cimientos no resistirán la primera tormenta de aire; o, en el mejor de los casos, al no marcarnos bien los objetivos (necesidades), no responderá a nuestras necesidades y habrá que reformar al poco tiempo.

Como indica Fernando Trujillo, hay que cambiar el enfoque y los procedimientos, o dicho con sus propias palabras, hay que abandonar la idea de “qué memorizar” y sustituirla por “qué hacer”. Retomamos con ello el punto de partida de que aprenderemos a hablar, hablando. Por lo tanto, uno de los objetivos primordiales del aprendizaje se convierte en método y parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta que ahora nos hacemos es ¿en qué consiste aprender hablando?, ¿cuáles son los mecanismos o las técnicas? En definitiva, ¿cómo se enseña?, ¿cuál es el papel del profesor / alumno en este proceso?

Ya hemos adelantado que hay actividades, como sería el caso de aprender a conducir, que requieren comprender su funcionamiento para lograr que, tras un periodo significativo de práctica, nuestros movimientos sean automáticos y transmitan una apariencia natural en la actuación. En este momento es cuando se podría hablar de dominio competente.

Estos movimientos o destrezas, aun asumiendo que son indivisibles en el acto comunicativo, los separaremos para su estudio y nos ceñiremos al acto de producción, expresión e interacción oral, tres campos distintos, pero que están a la vez próximos e interrelacionados (Moreno Fernández, 2002: 10-11). En la producción oral incluimos lo referido a los mecanismos psicolingüísticos y sensitivomotores, necesarios para producir textos, es decir, los procesos fónico, sintáctico y discursivo que se dan en la expresión. Por lo tanto, la expresión oral es un campo que engloba la producción oral (el elemento

sonoro-fónico) ligada a los aspectos lingüísticos y a la praxis, a la aplicación adecuada de todos los recursos en cada situación. La interacción oral afina más su campo de estudio, pues se refiere al uso dentro de un contexto comunicativo, ya sea natural o forzado (en el aula), donde hay más de dos individuos que han de interactuar no siempre en igualdad de condiciones y donde ambos han de poner en marcha todos los recursos que tengan a su alcance, actuando simultáneamente como hablante y como oyente, activando destrezas productivas y receptoras sucesivamente (CE, 2001: 72).

5.1.5. Las destrezas orales en el *Marco*, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en el aula

Ambos textos recomiendan no desatender la enseñanza de la gramática ni de cualquier otro elemento que contribuya a usar la lengua de forma adecuada, coherente, con corrección y adecuación, ya que su estudio contribuye a alcanzar una competencia comunicativa completa. Entre estos contenidos estarían los relacionados con la oralidad, aunque no sean los únicos. En este apartado señalaremos sucintamente dónde aparecen.

5.1.5.1. EN EL MARCO DE REFERENCIA

El *Marco* emplea el término de usuario (CE, 2001: XII y 7) en lugar de aprendiz o estudiante, incluyendo con ello a todo tipo de interesados en un nuevo idioma. No se limita a estudiantes universitarios, escolares, filólogos, turistas, trabajadores, a los interesados en una sola destreza, sino a todos ellos y a cualquiera que utilice una lengua extranjera. Por otro lado, además, trata del aprendizaje de la lengua escrita y oral, puesto que su uso puede ser escrito, oral y puede utilizarse en distintos ámbitos familiares, informales, formales, profesionales y / o académicos (CE, 2001: XIII, 7).

El objetivo en el aprendizaje es lograr el dominio de una segunda lengua en todas sus expresiones con el fin de hacer uso en distintos ámbitos (personal, público, profesional, académico) y en distintos registros y canales (oral o escrito). Finalmente, y de forma progresiva, se debería alcanzar un dominio alto que nos permitiera dar uso al nuevo idioma de igual forma que utilizamos la primera lengua. Pero este objetivo necesita de unas estrategias planificadas y adecuadas a las circunstancias contextuales y personales de los aprendices (CE, 2001: 129).

El *Marco* incluye entre las habilidades fundamentales las destrezas fónicas que hacen posible articular el enunciado. Para la comprensión, se refiere a la destreza fónica auditiva (CE, 2001: 88) y dedica varios apartados a la pronunciación. Uno de ellos (apartado 5 del capítulo 4), en el que se mencionan las cuatro destrezas de expresión y comprensión escrita y hablada, marca la distinción entre la acción articuladora de la pronunciación y las estrategias para comprender la intervención de un interlocutor o de un texto oral en general (CE, 2001: 88).

El capítulo siguiente, apartado 2, se dedica a la competencia fonológica (pronunciación de la lengua oral) y la competencia ortoépica (pronunciación de un texto escrito), consideradas como competencias lingüísticas. La competencia fonológica es definida como “el conocimiento y la destreza en la producción y la percepción” de fonemas, alófonos, palabras y oraciones (CE, 2001: 113). Muestra los rasgos o descriptores de la competencia fónica, estructurados en los 6 niveles de dominio, aunque sin propuestas para su enseñanza en la producción y recepción, sino que marca los contenidos de estudio e invita a que los usuarios determinen su concreción teniendo en cuenta la situación concreta, es decir, el perfil del aprendiz, el contexto, la necesidad de estos contenidos y el momento en que ha de hacerse hincapié en su estudio (CE, 2001: 114).

También hallamos algunas propuestas para fomentar el desarrollo de la pronunciación. Sin embargo, no se trata de una propuesta integrada comunicativa, más bien hablamos de una relación de sugerencias basadas en el soporte escrito básicamente o referidas a actividades aisladas: imitación del profesor o de grabaciones, trabajo individual en laboratorio de idiomas, lectura en voz alta, ejercicios de percepción y repetición o enseñanza explícita, aunque no se especifica la forma ni se aportan estrategias. Más que propuestas, nos ofrece una lista de procedimientos que se utilizan en la enseñanza, a modo informativo (CE, 2001: 152).

La producción oral se divide en exposición e interacción, tratadas como dos destrezas distintas, ya que las condiciones requieren mayor número de estrategias en la interacción. La comunicación oral implica que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (MCER, 2001: 74), razón por la que aumenta el número de habilidades en funcionamiento.

El *Marco* añade la interacción como destreza al mismo nivel que la expresión. En ella, el usuario actúa simultáneamente como hablante y como oyente, como suele ocurrir en la conversación, en un debate o en una entrevista de trabajo, etc. (Pinilla, 2004: 880).

5.1.5.2. EN EL *PLAN CURRICULAR* DEL INSTITUTO CERVANTES

El Plan Curricular del Instituto Cervantes supone la concreción de las recomendaciones del *Marco* para la enseñanza del español como lengua extranjera. Con el *Marco* comparte la concepción de la enseñanza de una lengua y los objetivos, junto a los criterios de evaluación.

La enseñanza toma cuatro direcciones que se interrelacionan entre sí: coherencia o adecuación, fluidez, pronunciación y comprensión (en ambas direcciones, una en la que se comprende *el input*; otra, en la que se hace comprender a nuestro interlocutor), y corrección y alcance léxico. Estos cuatro conceptos evalúan los niveles de dominio del hablante y sirven para estructurar la enseñanza, sea sobre textos escritos u orales.

Centrándonos en el aspecto oral, el *PCIC* señala el lugar que ocupa de forma clara:

“Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa” (*Plan Curricular* del IC, 1994: 95).

El *Plan Curricular* dedica el capítulo 3 a la pronunciación y la prosodia, que como se señala en su introducción, son considerados parte de la gramática. Se presentan los inventarios de elementos fónicos vocálicos y consonánticos para su identificación y producción desde la perspectiva fonológica, y se dedica también espacio a la entonación de patrones melódicos. Sin embargo, no tiene en cuenta variedades lingüísticas del español, y se reduce a la septentrional de España, aunque con algunas menciones específicas, nada sistemáticas, de alguna variedad hispanoamericana (Orta, 2009).

El *Plan Curricular* justifica ya desde su propia introducción la importancia de pronunciar bien una lengua para ser aceptado por los hablantes nativos. Frente a otras facetas de un idioma, esta requiere mayor atención a la forma. Cuando el *Plan Curricular* se refiere a aspectos de la gramática, se considera casi por igual la atención a la forma y al significado, cuando en este aspecto de la pronunciación, el *PCIC* sostiene la atención a la forma de manera clara. El *PCIC* defiende la primacía del plano suprasegmental sobre el segmental para la interacción comunicativa. Pero, como señala Orta (2009), la mayor parte del capítulo 3 se dedica a la base articulatoria.

5.1.5.3. EN EL AULA

En España ha cambiado significativamente la manera de abordar la enseñanza de una lengua extranjera en general y de todas las destrezas en particular. La entrada en la Unión Europea, y tanto el aumento de extranjeros en nuestro país, como la salida de los españoles fuera de nuestras fronteras, ha creado necesidades respecto a los idiomas que, en la medida de lo posible, se han ido resolviendo dentro de las nuevas corrientes, especialmente dentro de la línea recogida en el *Marco de Referencia*.

Uno de estos cambios puede apreciarse en la importancia que las destrezas orales han adquirido. Los proyectos de centro, las programaciones y los libros de texto pueden aportar la información con la que confirmar el lugar que ocupan, como ya se señaló en los capítulos 2 (epígrafe 2.3), 3 (epígrafe 3.1) y 4 (epígrafe 4.4).

En cuanto a los libros de texto, los materiales han de considerarse como herramientas y no como variables de aprendizaje, como ocurriría entre una instrucción formal y otra natural, porque su realización no se plasma hasta que los usuarios (profesor-alumnos) aplican las propuestas en el aula e interpretan las propuestas del manual de manera única, estableciéndose entonces una relación entre la forma de los materiales y los logros en el aprendizaje.

Los manuales incluyen actividades para practicar (comprensión, exposición, interacción) aunque pocos de ellos explicitan las instrucciones que requiere su puesta en marcha. Siguen primando los enfoques situacionales de los años 80 y 90 del pasado siglo (*Sueña* de Anaya, *Nuevo Avance* de SGLE, *Nuevo español en marcha* de SGEL) frente a los enfoques por tareas o por proyectos (*Gente hoy* de Difusión, *Tema a tema* de Edelsa). Se aprecia un aumento cuantitativo y cualitativo en el lenguaje más verosímil y semejante al real, pero no puede hablarse de propuestas dirigidas a desarrollar la exposición e interacción oral. No se trabajan las diferencias entre la expresión escrita o la hablada, reservadas a niveles superiores. En realidad, la distinción se sigue haciendo entre registro conversacional y formal, ya sea escrito o hablado.

Algunas propuestas se estructuran en torno al género textual (*Gente Hoy*, de Difusión; *Sueña*, de Anaya, para niveles avanzados). Es entonces cuando diferencian entre ambos canales, escrito o hablado, dando instrucciones específicas para cada uno. Las destrezas orales se definen claramente, aunque no todos sus aspectos. En el caso de *Gente hoy*, no trabaja la pronunciación ni la entonación.

La mayoría de los manuales *comunicativos* no contemplan la pronunciación de forma integrada en el conjunto de la unidad sino que, cuando tienen en cuenta este contenido, se deja un apartado final con ejercicios de reconocimiento de sonidos, “anclado aún en un enfoque lecto-escritor tradicional” (Orta, 2009: 51).

Las programaciones curriculares se engloban dentro de los planes de centro, sujetos a unas directrices y criterios de evaluación comunes, aunque también limitados por las condiciones materiales que, por lo general, hacen difícil su aplicación: exceso de alumnado, pocas horas de instrucción semanal, medios técnicos que no se renuevan, presión de las pruebas externas (exámenes de acreditación, pruebas de acceso a la Universidad, etc.) que reduce la flexibilidad y obliga a abandonar algunos objetivos fundamentales, etc. Estas presiones externas no son las mismas en un centro de enseñanza reglada (existencia de las pruebas de acceso a la Universidad), que en un centro de idiomas, pero en cualquier caso actúan negativamente sobre la propia enseñanza.

5.1.6. Herramientas para la comunicación oral y su enseñanza

El elemento fónico es clave en el desarrollo de la comunicación oral, tanto en la recepción - comprensión (*input*) como en la producción (*output*). Se requiere tiempo para reconocer lo escuchado en una lengua desconocida, reproducir sus sonidos significativos, distinguir una palabra de otra o los sintagmas de un texto. Conviene pautar su enseñanza, manteniendo en la medida de lo posible el ritmo que un aprendiz emplea en asimilar esta competencia: hay que aprender a discriminar sonidos, a convertir los ruidos en palabras y a enlazar estas hasta componer un texto (Moreno, 2000; Cortés Moreno, 2002). Por otro lado, necesitaremos producir textos, es decir, pasar de la fase en la que se dicen palabras mal enlazadas hasta expresar un mensaje con fluidez y corrección, que sea comprendido y aceptado por los interlocutores. Sin embargo, a pesar de lo ineludible de esta

competencia en el uso de una lengua, la enseñanza de la fonética y de todo lo relacionado con una buena producción oral ha estado relegada a segunda o tercera fila (Pavón, 1999, 2006; Mangado, 2006: 40; Bartoli, 2005; Castillo et al., 2009: 75-77; Cortés Moreno, 2002; Gil Fernández, 2012; Delicado y Steed, 2015: 19), o ignorada por completo, tanto en los planes de estudio (En España, el Ministerio de Educación no lo evalúa en las pruebas de idiomas de Acceso a la Universidad y lleva años relegando el proyecto de incluir un examen oral en estas pruebas), como en la investigación (Pavón, 2006; Mangado, 2006; Giralt, 2006: 2; González Bachiller, 2006).

Nos preguntamos a qué se debe este abandono. Podemos buscar razones de distinta naturaleza. Primero, por los métodos empleados: hasta los años 60 del pasado siglo, el método de gramática – traducción marcó la educación de lenguas extranjeras y todavía hoy sigue teniendo peso. Este método no tiene en cuenta el aspecto oral del lenguaje, ni forma parte de sus objetivos lograr que el alumno se exprese oralmente. En parte, porque se aspiraba al conocimiento de textos escritos y clásicos, en parte, porque no se contaba con un profesorado especializado que pudiera cubrir este aspecto práctico de un idioma (Pavón, 2010: 2; Delicado y Pavón, 2015: 50 y 51). Como resultado, “la pauta normativa académica la ha marcado siempre, erróneamente, la escritura” (Mangado, 2006: 39).

En segundo lugar, la falta de atención a la importancia de la producción oral podemos relacionarla con dificultades técnicas. Hasta la II Guerra Mundial no se disponía de ningún aparato que reprodujera sonidos o textos orales, situación que sólo cambia con la invención del magnetofón. Más aún, su uso no se popularizó hasta los años 60, décadas después de su invento. Con este artilugio podían cubrirse las deficiencias de un profesor. Por otra parte, tanto las guerras mundiales como la migración crearon una necesidad urgente y definida: individuos que conocieran otro idioma de manera eminentemente práctica, ya fuera por exigencias militares o por motivos laborales. El objetivo era participar en una nueva sociedad, en la que la comunicación se establecía en un nuevo idioma. Los trabajadores llegados de distintos lugares a países industrializados (Alemania o EEUU, especialmente) tenían que integrarse en una nueva sociedad. En este exigente contexto pudo madurar y desarrollarse el método surgido a mitad del siglo XIX sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: el Método Directo, el primer intento de enseñar lenguas dentro de situaciones con un lenguaje “vivo” y no literario, mediante el uso de imágenes, diálogos, una gramática seleccionada y enseñada de forma inductiva, vocabulario en contexto y la lengua meta como lengua de instrucción, con el firme propósito de enseñar la lengua hablada. Una nueva concepción que alcanzará a los métodos desarrollados en la primera mitad del siglo XX (Pavón, 2010: 4), que eran de base estructuralista, como el método audiovisual, el nocio-funcional o los métodos con enfoque comunicativo.

Parecía que las circunstancias prometían, pero el peso de la tradición pedagógica, la falta de apoyo institucional y de medios (no siempre se contaba con profesorado especializado suficiente; no había estudios específicos, laboratorios o buenas grabaciones y un largo etcétera) hizo que no se aplicara en su totalidad este nuevo enfoque metodológico y que algunos aspectos clave se fueran implantando con deficiencias estructurales, como le ha venido pasando a la enseñanza de la fonética y la pronunciación. Por otra parte, en

España, la influencia del desarrollo metodológico del audiolinguismo, predominante en EEUU y el resto de Europa, fue demasiado tardía y llegó con poco empuje, por lo que habría que esperar un par de décadas más para su aparición en los métodos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y, en general, en cualquier otra enseñanza de lenguas extranjeras (Orta, 2009: 48).

Desde finales del siglo XIX hasta el día de hoy, ni el tratamiento, ni la importancia otorgada a la enseñanza de la pronunciación han sido regulares, y han estado sufriendo vaivenes que, en ocasiones, la han situado en un lugar predominante y, en otros, la han relegado al olvido (Castillo, Algara y González, 2009: 76). Se tuvo en cuenta durante los años 20 del siglo XX en los métodos y enfoques que emergieron del Método Directo y alcanzó su mayor apogeo con el método Audiolingual de los años 40. Sin embargo, el surgimiento del enfoque natural y, poco después, el enfoque comunicativo de principios de los años 80, provocaron una disminución en el estudio de la pronunciación y dejó de ser un contenido clave en las programaciones. A pesar de tener concepciones diferentes sobre la pronunciación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ambos enfoques relegan a un segundo plano su estudio.

El enfoque natural promueve la idea de que el alumno ha de pasar un periodo inicial receptivo, al igual que un bebé durante los primeros 3 años de vida, en los que no se expresa oralmente con fluidez ni coherencia; de esta forma interiorizará el *input* recibido, lo asimilará como un nativo y logrará producirlo de manera excelente sin necesidad de haber recibido instrucción explícita (Sánchez, 1992: 268-272; Cortés Moreno, 2000: 260-263). Sin embargo, estos enfoques no tienen en cuenta la dificultad auditiva de un aprendiz adulto, que tiene generalmente el oído “atrofiado”, fonológicamente hablando, y cuenta con una organización cerebral por la que filtra el *input*, desvirtuando la realidad sonora (Scovel, 1969: 252). Al mismo tiempo, un aprendiz de segunda lengua o de lengua extranjera requiere otros plazos de tiempo y necesita, desde un primer momento prácticamente, alcanzar una mínima competencia para conversar.

En cuanto al enfoque comunicativo, este no equipara el aprendizaje de una segunda lengua con la adquisición de la primera lengua, ni excluye la instrucción explícita de las formas y contenidos gramaticales como sí hacía el enfoque natural. La causa de la desidia ante la enseñanza de la pronunciación hay que buscarla en otra razón. El enfoque comunicativo da prioridad a la competencia comunicativa y a presentar la asimilación de la nueva lengua en positivo. En opinión de algunos autores, el empeño de este enfoque por enfatizar el valor comunicativo ha llevado a interpretaciones erróneas en la práctica docente (Castillo, Algara y González, 2009: 78), al considerar que para lograr una competencia comunicativa no es necesaria una corrección de la lengua en su totalidad y que es suficiente con unos mínimos recursos aproximados al uso correcto para ser comprendido por el interlocutor. Con esta visión se ha limitado, en lo que respecta a la pronunciación, a mostrar nociones generales sobre la pronunciación de algunos fonemas que resulten difíciles, sin entrar en los aspectos comunicativos que aporta la entonación.

Curiosamente, en un enfoque comunicativo debería hacerse hincapié en esta cuestión por el valor comunicativo y significativo dentro de distintos contextos en los que el usuario puede encontrarse en la vida real. Pero este mismo motivo es el que ha hecho que la aplicación de un enfoque comunicativo relegue la enseñanza de la pronunciación. Por una parte, el enseñante no ha sabido cómo incorporar la enseñanza explícita de la pronunciación sin caer en prácticas tradicionales. Por otro, no trabajar estas destrezas supone una carencia importante en el estudiante, ya que dificulta el desarrollo de sus competencias comunicativas, pues una buena recepción y producción oral requiere de un sólido conocimiento del sistema fonético, fonológico y de la entonación de la nueva lengua (Swan, 1985; MEC, 1992: 94; Pavón, 1998).

Actualmente, la principal preocupación del profesor a la hora de abordar una clase de pronunciación o de expresión oral es la de lograr un clima en el aula donde el alumno no se sienta ansioso por el miedo al ridículo o por la dificultad que entraña una actividad de este tipo. Según Kelly (a través de Orta, 2009: 50), podríamos considerar tres tipos de clases atendiendo al tratamiento que se otorga a la pronunciación:

1. Clases integradas, donde la pronunciación es un componente más de la planificación de la clase. Por ejemplo, tiene en cuenta la entonación y no sólo la pronunciación en las tareas.
2. Clases reactivas, “donde el profesor reacciona ante las dificultades aparecidas en la clase [...] que tiene más que ver con la corrección fónica. Con este modelo de clase se identifican la mayoría de los profesores probablemente porque está muy asentado en nuestras creencias y en la de los alumnos que una de las funciones primordiales del profesor es corregir” (Orta, 2009: 50).
3. Clases prácticas, en la que el profesor aísla un aspecto específico sobre la pronunciación y diseña una actividad concreta para mejorarlo pese a no tener conexión con los objetivos generales de la clase.

En el caso específico de la enseñanza de español, Bartolí (2005: 18) busca algunas causas de las deficiencias en la enseñanza de la pronunciación en los propios prejuicios del profesorado sobre nuestra lengua a la hora de enseñar pronunciación. Una de ellas aparece en buena parte de los manuales que nos ofrecen las editoriales, como en *Avance, curso de español, nivel básico-intermedio* (2002:108), que parten de la idea de que el español es fácil de pronunciar ya que se habla prácticamente como se escribe, de manera que evitan dedicarle tiempo a lo que consideran evidente. Esto podría ser obvio para un nativo de lengua española, pero casi nunca para un extranjero. Debemos relacionar este punto con la lectura del texto español, en la que un usuario extranjero acometerá desde su propia lengua, modificando la realidad por mala interpretación. Sin entrar en más detalle, continuaremos con la relación de algunas creencias más en los puntos de partida de los docentes, como son:

- La fonética es una ciencia difícil que sólo un especialista puede enseñar.
- Gracias a la *sencillez* de nuestra pronunciación, el aprendiz la asimilará tras una breve estancia en uno de los países de habla española. Así, ese tiempo ahorrado

puede dedicarse a otra actividad más productiva: la gramática, el vocabulario o cualquier otra destreza que requiere instrucción formal, a su modo de ver.

- La pronunciación se aprende con mayor eficacia a través de algún programa informático, aunque este no pueda corregir o redirigir al aprendiente.

Sin embargo, en opinión de Bartolí (2005), o de Castillo, Algara y González (2009:78-79), la razón básica de este abandono radica en la ignorancia, es decir, en no saber cómo trabajar la mejora de esta competencia en el aula de forma efectiva. Dentro de una concepción comunicativa, la enseñanza de la pronunciación, al igual que otros contenidos, sirve para mejorar la comunicación. En el caso de la competencia oral (recepción y producción), proponen trabajar solo los aspectos que representen problemas de inteligibilidad durante la actuación comunicativa, conforme al nivel de competencia del grupo (Castillo, Algara y González, 2009: 91-92).

5.1.6.1. LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

En este campo de la enseñanza de la fonología y la pronunciación, el profesor no sólo no ha contado con estudios ni material, sino que los pocos que ha habido han llevado direcciones equivocadas. Es decir, distintas corrientes científicas han tomado caminos estériles, en busca de qué variedad lingüística escoger, enfrascados en una discusión bizantina que no parecía dar frutos, y olvidando durante el camino su destino: indicar qué enseñar, además de proponer técnicas y materiales para lograr una buena pronunciación. Es necesario concienciarse y concienciar al aprendiz sobre la importancia que tiene alcanzar una buena pronunciación, entonación y comprensión correcta de otra lengua. Así, delimitando las necesidades del aprendiente y conociendo la naturaleza fonética de la lengua enseñada, podremos marcar objetivos, proponer una metodología y planificar una ruta. Sin negar la importancia de elegir la variedad lingüística que hay que enseñar, su búsqueda se ha convertido en un enfrentamiento entre los países, manejada por intereses políticos, en la que se olvidaba la razón que había originado la discusión y en donde parecía imposible llegar a un consenso.

Este debate no ha sido exclusivo de un idioma o de un país. La controversia sobre la variedad lingüística que ha de elegirse en la enseñanza de lenguas se ha mantenido al menos en el inglés, el español y el francés. Todas ellas son lenguas extendidas por distintos países, implantadas en varios continentes desde hace siglos, con lo que naturalmente se ha creado variedades, todas ellas legítimas. Así, la argumentación a la hora de elegir un modelo u otro ha sido fundamentalmente de carácter histórico (legitimando a la más antigua) y político (al país fuerte). Es el caso de la lengua inglesa, con la dicotomía entre la variante del inglés americano y el británico (Pavón, 1999:160); con respecto al francés, el enfrentamiento se estableció entre el francés canadiense o europeo de Francia (no el de Bélgica, y se ha ignorado por completo el francés de distintos países de África). Y en España, el español de América o el de España (Mangado, 2006: 270), aunque también habría que hacer mención a las distinciones dentro de las variedades regionales del español peninsular, que a grandes rasgos sería entre las variedades

menospreciadas del sur y las autoproclamadas correctas del norte. Sin embargo, la discusión no se limita a una cuestión geográfica, sino que tiene un trasfondo elitista, ya que el respaldo para legitimar una variante frente a otra ha sido su consideración social y tradición histórica, creando al mismo tiempo una imagen negativa sobre el resto de las variantes; así lo constata Wallace Lambert cuando denuncia la actitud negativa hacia el francés de Quebec incluso entre los propios nativos; de igual forma, no podemos ignorar la consideración de inferioridad que se ha tenido ante el español de América, o el desprecio hacia el inglés americano o australiano.

Además de estas razones geográficas (en las que hemos excluido a África para el francés; a Australia, para el inglés, etcétera), la controversia también ha girado en torno a cuestiones regionales dentro de cada país o de registro culto o no culto (Garrido Rodríguez, 2000. 365). Estas ramificaciones del problema para la elección de la variante en la enseñanza de una lengua extranjera han tenido consecuencias negativas tanto en la apreciación de los propios usuarios, con complejos de inferioridad, como en los métodos de enseñanza. En este último punto, estos prejuicios no han aportado nada fructífero a la cuestión. Posiblemente haya dado pie a que durante décadas hayamos sufrido un vacío pedagógico (Pavón, 1999: 160; Pavón, 2006:418; Mangado, 2006). Sólo en tiempos muy recientes se aprecia un cambio de dirección en los estudios sobre este campo, que está dando resultados positivos, al buscar la funcionalidad de la elección de una u otra variedad según criterios comunicativos.

Afortunadamente, influidos en gran parte por la desaparición de muchos prejuicios culturales o al menos por la puesta en duda de su legitimidad, en los últimos diez o quince años se viene defendiendo la inclusión de todas las variantes, ya sean nacionales, regionales, de registro... En la enseñanza de ELE esta propuesta, que responde a la realidad social, resulta inabarcable y poco efectiva a la hora de llevar a cabo una planificación lingüística, por ende, ineficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mangado, 2006: 267). Después de un periodo de euforia en el que todo era posible, se pasó a una fase más equilibrada, centrada en la búsqueda del modelo estándar o general, según las preferencias de nomenclatura de Moreno Fernández. Prácticamente todos los autores admiten que describir el “español estándar” es estéril, ya que de lograrlo no representaría la realidad de la lengua hablada, pero al mismo tiempo parece necesario intentarlo por lo inabarcable de otras opciones y porque podría ser utilizado como prototipo durante la enseñanza. Según Corder (1967), es imposible enseñar a nadie toda la lengua, que a la vez viene limitada por los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes. Por la misma razón, se hace necesario un modelo de enseñanza que se ocupe de cualquiera de los elementos que caractericen la lengua de estudio, variedad lingüística, gramatical, etc. Potowski (2015) propone enseñar un español formal, frente a las variantes familiares o regionales, ya que es el nivel más semejante al prototipo estándar y el que todo hablante de español comparte.

Pavón (1999: 174), para el caso del inglés, considera necesario elegir una variedad de pronunciación de dicha lengua en su enseñanza como lengua extranjera, planteamiento trasladable al caso del español. Propone una variedad geolectal neutra y estándar, ni culto

ni vulgar, pues ambas producen rechazo social cuando nos hallamos en un contexto real. En términos sociales, regionales y generacionales, que la variante elegida “no sea la dominante ni en las generaciones más jóvenes ni en las de más edad, buscando un punto intermedio entre lo especialmente innovador y lo pasado de moda [...] evitar que los estudiantes adquirieran un tipo de pronunciación demasiado *afectado* [...] e ir aproximándose a las variedades más importantes conforme el hablante va alcanzando un nivel avanzado”. Recalca este autor que la mayoría de los estudiantes no se encuentra en la posición de decidir cuál es el modelo de pronunciación que desea adoptar por su desconocimiento de la realidad, con lo que es el profesor quien ha de tener en cuenta los intereses de estos y responder a ellos en la medida de lo posible. Además, añade una idea factible y coherente con las tendencias actuales, en las que se busca la aceptación de todas las variantes nacionales y regionales, trasladables al caso español: enseñar la variedad del lugar donde se esté aprendiendo la lengua extranjera (seleccionando la modalidad culta, no vulgar) y, a partir de un nivel competente, ampliar a otras variedades. En el caso de no encontrarse en un país donde la lengua de estudio sea la lengua vehicular / oficial, habrá que tener en cuenta las circunstancias, posibilidades y limitaciones del profesor. Es decir, partir de la variante de este y del material con el que pueda trabajar.

Particularizando en este campo, las variedades de la lengua vienen definidas por el uso y no por el código. Estas variedades están marcadas por elementos fonológicos, gramaticales y léxicos. Al igual que es fundamental prestar la debida atención a las diferentes destrezas para llegar a un dominio global, es crucial atender a diferentes variedades para una completa enseñanza y aprendizaje y a distintos registros (Bueno Hudson, 2009: 17), teniendo en cuenta las limitaciones por motivos ya señalados anteriormente.

Moreno Fernández (2007: 70-72) se plantea qué ha de incorporarse al modelo de lengua en la enseñanza, si el uso habitual o las prescripciones académicas. Naturalmente, los problemas no existen cuando ambas realidades coinciden, pero no siempre es así. Para tomar una postura, Moreno tiene en cuenta dos criterios: realidad y corrección. Esta realidad puede ser “objetiva” cuando nos referimos a los usos de América y España, situaciones formales e informales, o al uso de hablantes de extracción social diferente. Es prácticamente imposible recoger toda la información que la “realidad objetiva” contiene y, en cualquier caso, no sería operativo a la hora de la enseñanza. Pero también puede tratarse de una “realidad subjetiva” que se alimenta de la experiencia personal del profesor que es, en la práctica, el mecanismo habitual de proceder en el aula, una realidad variada y excluyente en muchas ocasiones.

En cuanto a *lo correcto*, el mundo hispano parte de la definición de la Real Academia Española (RAE), admitiendo que la elección de una forma correcta reduce a las restantes a la categoría de incorrectas. Además, tradicionalmente, esta institución fundamenta sus preceptos en el español de España, más concretamente, el de Castilla. Por lo tanto, no es una fuente completa y seguimos sin responder a la pregunta de qué enseñar, ¿lo que marca la Academia?, ¿lo que se dice en la calle aunque contravenga a la regla académica? Moreno Fernández (2007: 70-72) considera que ambos, uso y regla, son necesarios,

combinando con sentido común y conocimientos lingüísticos lo que nos ofrece el uso y la corrección de la Academia, y propone que el profesorado no se limite a la “realidad subjetiva” que es, en definitiva, su propia y reducida realidad, empobreciendo el espectro potencial del aprendiz.

En todo caso, y a modo de conclusión, ha de optarse por una sola variedad, pues la eficacia radica en enseñar lo necesario del castellano para que el aprendiz adquiriera una competencia comunicativa que le permita moverse por el mundo hispano (Flórez, 2000). A la pregunta de qué variedad de español enseñar, la respuesta debe ser que se enseñe aquello que necesita el estudiante para poder hacer frente a cualquier variedad que encuentre. Así el profesor ha de elegir una norma culta cualquiera, en función del lugar, su propia formación y los intereses de los estudiantes, tanto en el aspecto oral como en el escrito. La cuestión principal es que el hablante comprenda a su interlocutor y sea entendido por este; y otro tanto en la comunicación escrita, en la que giros estructurales, idiomáticos y léxico hacen más compleja la comunicación (Potowski, 2015).

5.1.6.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Más adelante volveremos, con más profundidad, al tema de las variedades lingüísticas en la enseñanza de ELE. Por el momento, nos ocuparemos de otros aspectos que intervienen en los problemas para la enseñanza de la producción oral: el método y la técnica para su enseñanza. Al preguntar cómo enseñamos este aspecto en el aula, la respuesta más común recibida por parte de nuestros informantes ha sido que se suelen emplear métodos y técnicas obsoletas, que se carece de material y que prácticamente siempre se hace a partir de soporte escrito, a pesar de que numerosos estudios han demostrado que es precisamente la palabra escrita la que interfiere en el aprendizaje de la pronunciación (Giralt, 2006: 2) y retrasa la competencia en la comprensión de textos orales. Así que tenemos malos materiales y un planteamiento de partida que perjudica el aprendizaje y desarrollo de la producción oral, pues la enseñanza de la pronunciación en el aula de idiomas queda relegada a un segundo plano o, simplemente, se suprime a pesar de que todos los implicados en estas labores coinciden en la importancia de la pronunciación a la hora de buscar resultados comunicativos óptimos (Bartoli, 2005 a través de Orta, 2009: 49)

Por una parte, contamos con estudios sobre los efectos de una mala y una buena formación en la enseñanza de la fonética y la pronunciación. Son muchas las observaciones sobre la manera de enseñar en el aula y las razones por las que no funcionan las estrategias seleccionadas, sin olvidar que todos, profesores e investigadores, coinciden en la importancia de este aspecto educativo. Sin embargo, no hay propuestas que puedan considerarse completas. Orta, Bueno o Trujillo intuyen el problema y ofrecen soluciones puntuales que no se ven reflejadas en ningún manual. No sin razón, los autores de manuales echan en falta investigaciones al respecto y, al no contar con hipótesis concluyentes ni con propuestas, las editoriales tampoco se arriesgan a diseñar materiales

novedosos, manteniendo por lo tanto actividades con un enfoque lecto-escritor tradicional que no funciona (Orta, 2009: 51), planteado como un componente extra del currículo de ELE.

Por otra parte, Boquete Martín (2011) aprecia otro fallo más: el tipo de ejercicios empleado en la enseñanza de la pronunciación. Normalmente se centran en elementos segmentales, descontextualizados (con lo que se corre el peligro de que el aprendiente se sienta especialmente intimidado, temeroso por hacer el ridículo ante el resto de los compañeros), repetitivos y desmotivadores. Boquete propone la enseñanza sobre elementos suprasegmentales, no sobre los sonidos, y la dramatización en el aula, simulando escenas reales o, mejor dicho, verosímiles. En su opinión, el juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa. A partir de una serie de estudios experimentales, Boquete ha podido confirmar que con la actuación se estimula la creatividad, se favorece la interrelación entre los participantes (fomenta la empatía y la cercanía entre profesores y estudiantes), además de ayudar a superar la timidez para hablar y actuar en público. La repetición es una muestra de interacción en un contexto de uso real de la lengua (durante el aprendizaje de un niño, para aclarar confusiones, para memorizar datos, canciones, etc.) y podría convertirse también en un mecanismo durante el aprendizaje de una lengua si se emplea bien (Maillo *et al.*, 1971). La repetición puede dejar de ser un ejercicio mecánico y automático para convertirse dentro del aula en una actividad funcional y comunicativa. Se puede aprovechar este recurso natural tanto en las intervenciones del profesor como en las del estudiante para un aprendizaje de la fonética y la entonación. La dramatización, la repetición y todo tipo de actuaciones dentro de un contexto que resulte motivador y verosímil favorecen el aprendizaje y, a la larga, la fluidez en las destrezas orales.

5.2. El contenido cultural en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

Otro de los temas imprescindibles que ha de recoger un currículo de español como lengua extranjera es el de los contenidos de carácter cultural. El Consejo de Europa (2008) ha puesto siempre un especial interés en actuar de manera que se logre un diálogo intercultural, como también recomienda el *Marco*:

“El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo [...] tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos” (CE, 2001: 100).

Retomamos la idea de que en un estudio se separan las distintas destrezas y componentes de la competencia comunicativa que, a su vez, participan en la comunicación interrelacionándose (Moreno Fernández, 2002: 10). Una de estas subcompetencias sería

la cultural, que capacita al usuario de una lengua para participar en la vida social (Hymes, 1972: 31) en cualquier canal o registro (Cenoz, 2004: 465). Es uno de los objetivos señalados en el *Marco* (CE, 2001: 1), resultado de los ideales fundacionales del Consejo de Europa (1949, artículo 1) como es la creación de una identidad europea mediante el conocimiento y reconocimiento del otro, mediante la lengua y la cultura creando un patrimonio común que favorezca el progreso económico.

“A cada cultura se le atribuye fundamentalmente una lengua” y en el momento en que dos o más culturas entran en comunicación, “uno de los vehículos más idóneos para entablar dicha comunicación es el conocimiento por parte de las dos culturas respectivas de la lengua de la cultura ajena que llamamos extranjera” (Jiménez, 2009: 10). Por lo tanto, podríamos afirmar que las lenguas extranjeras son vehículo de comunicación intercultural, si bien estas palabras no implican que el conocimiento de una lengua nos haga conocedores de su cultura directamente y, menos aún, que el dominio de una lengua extranjera nos garantice entender ni asimilar la nueva cultura, su concepción ni apreciación del mundo.

Jiménez (2009) argumenta esta idea teniendo en cuenta dos concepciones lingüísticas que establecen relaciones diferentes entre la lengua y la cultura. Para los cognitivistas, la lengua es el continente donde se expresa la sustancia cultural o el contenido, lo que quiere decir que “el lenguaje exterioriza, expresa patrones racionales que son innatos al sujeto o motivos culturales de consistencia no verbal que el sujeto adquiere”, de manera que el contenido y los patrones culturales no se alteran al pasar de una lengua a otra. De aquí se deduce que el conocimiento de lenguas extranjeras permite transmitir nuestra cultura y concepción del mundo a otra cultura tal como es. Requeriría, no obstante, de un dominio alto de la lengua para poder expresar con precisión nuestras ideas y transmitir nuestros patrones sin modificarlos, al tiempo que pudiéramos asimilar la nueva cultura (Jiménez, 2009: 12).

Sin embargo, para los deterministas “es el lenguaje (el lenguaje particular) el que determina el pensamiento y no al revés” (Jiménez, 2004: 14), por lo que se niega la existencia de un pensamiento profundo universal y se rechaza la visión de la lengua como un vehículo que transfiere los patrones culturales, semánticos y cognitivos sin alteraciones, como parecen afirmar los cognitivistas. Para los deterministas, el lenguaje es un instrumento creado por el hombre, que al mismo tiempo determina la percepción cognitiva, moral y emocional del mundo, trazando con ello lo que llamamos cultura, espacio en el que “*las distintas lenguas son cognitivamente inasimilables*” (Jiménez, 2009: 15). Aprender una nueva lengua supone una “experiencia traumática”, a partir de la que nos cuestionamos y alteramos la percepción que teníamos del mundo. No se sustituye una cultura por otra o se suman distintas culturas, sino que cada individuo crea un nuevo mundo multicultural. No sólo porque, si partimos de esta visión, resulta imposible transmitir la propia cultura en otra lengua sino porque el propio sujeto ha alterado su concepción cultural. Nuestra lengua materna nos hace comprender y asimilar la realidad de una forma determinada, aunque no quiere decir que esta percepción sea inmutable: la experiencia vital puede alterar el procedimiento. Todo individuo pone en

cuestión la concepción del mundo al entrar en contacto con otras lenguas y otras culturas. Saussure (1916) consideraba que la persona establecía con la realidad una relación indirecta, observada a través del filtro de la lengua, que había sido creada por el grupo social en el que se criaba. El lenguaje, según Saussure, no reproduce la realidad; el grupo social la interpreta, la ordena, asignando a cada objeto y concepto una palabra, un signo que es de naturaleza arbitraria. Es decir, la ordenación de la realidad exterior o la abstracta y conceptual se genera desde la estructuración que el lenguaje aporta. Esta naturaleza arbitraria del signo genera múltiples perspectivas del mundo, cada lengua tiene su propia concepción de la realidad, ordenación léxica, estructuras cognitivas diversas que hacen imposible trasladar un idioma a otro de forma literal. Lo que en español son dos palabras y dos realidades, ‘bosque’ y ‘madera’, en francés es una: ‘bois’; los verbos ‘ser’ y ‘estar’ dibujan el espacio de manera completamente diferente a ‘to be’, y un largo etcétera que dan una visión del exterior diversa y no trasladable de una lengua a otra.

La postura determinista mantiene la distinción de ambos conceptos, lengua y cultura, pero en su materialización van íntimamente ligados y están caracterizados por una naturaleza cambiante. Su aspecto positivo es que al entrar en contacto unas lenguas con otras, la conciencia de esta realidad genera sujetos críticos y abiertos a la diferencia, surgiendo de todo ello una realidad plurilingüe:

“La tesis determinista defiende que no es posible comunicar una cultura porque es precisamente desde la cultura —desde el lenguaje como matriz cultural— desde donde se comunica. El lenguaje no es un mero vehículo: es parte del contenido mismo, es la parte matricial que determina, en definitiva, el resto del contenido, la cultura. Puedo tratar de comunicar algo parecido “a mi cultura” [...] el mero hecho de hablarla es ya un acto cultural, una performance cognitiva. Pero no puedo transmitir mi cultura en otra lengua” (Jiménez, 2009: 16).

En definitiva, según estas premisas, una vez pertenecemos a un grupo social y cultural concreto, estamos abocados a no integrarnos en otra cultura plenamente, aunque el contacto no será inocuo, sino que producirá inevitablemente un conflicto traumático en el sujeto (Jiménez, 2009: 16). Según Sapir (1921), es difícil determinar los límites de la relación existente entre lengua y cultura, porque una se construye sobre y gracias a la otra, borrando los límites. Pero no es tarea perdida estudiar y conocer el *nuevo mundo*, su conocimiento nos permitirá transmitir nuestra percepción cognitiva en la nueva lengua y en la propia, aunque con limitaciones. No se transfiere el aspecto cultural mediante la lengua, sino que, gracias a su naturaleza cambiante y a que no hay unos límites definidos entre cada concepto, se retroalimentan. En el reto de construir una sociedad plurilingüe y multicultural, el elemento social y humano no ha de ignorarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua.

Aun admitiendo su importancia y complejidad, en ocasiones olvidamos el contenido cultural en la enseñanza de idiomas, especialmente cuando desarrollamos nuestro trabajo en España o en cualquier otro país de lengua española. Incluso allí donde el español no es la lengua vehicular, pero hay proximidad cultural o geográfica, como puede ocurrir en países de la Comunidad Europea o de Norteamérica. Sin embargo, los profesores que

trabajan en países lejanos culturalmente, como pueden ser China, Corea o Sudáfrica, son más sensibles a las carencias de los aspectos culturales que muestran gran parte de los materiales didácticos. Cortés Moreno (2003), desde Taiwan, o De la Torre (2003), insisten encarecidamente en tener en cuenta no sólo la enseñanza de los aspectos culturales y antropológicos propios, sino también la importancia de dedicar buena parte de los contenidos a comparar ambas culturas, la materna y la de estudio, para que el aprendiente coteje, conozca y relativice las diferencias.

No se trata de aportar erudición al estudiante sino, como propone el *Marco*, de facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2002: 146). De lo contrario, podemos provocar un choque cultural durante el periodo de aprendizaje y en fases posteriores; choque que suele plasmarse en malentendidos por una errónea interpretación de las pautas socioculturales de la lengua meta, ya que, ante el desconocimiento, el aprendiente suele aplicar las reglas y usos de su propia cultura provocando interferencias que, con casi toda seguridad, influirán negativamente en el proceso de aprendizaje. Son numerosos los estudios que se han realizado sobre los efectos de las interferencias culturales en la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera. Este choque cultural suele traducirse en ansiedad, no sólo en el aula sino también fuera de ella, cuando el estudiante extranjero ha de enfrentarse a situaciones reales. Evidentemente, esta ansiedad puede tener distintos grados y distintos efectos en el proceso educativo y de adaptación pero, en cualquier caso, no ha de tomarse a la ligera. Ignorar los contenidos culturales puede tener graves consecuencias tanto en la adaptación e integración de un extranjero en la nueva sociedad donde ha de participar, como en el aprendizaje de la nueva lengua (Denis y Matas, 1999; Regueiro, 2014: 27-29). Por el contrario, incluir estos contenidos no supone un trabajo extra sino que reporta enormes beneficios a coste mínimo al convertirse en material de trabajo.

Según Brown (1980), la adquisición de una segunda lengua supone la adquisición al mismo tiempo de una segunda cultura. Sin embargo, otros autores aceptan esta equiparación con puntualizaciones. Para Ezquerro (1974), hay que mantener en todo momento la distinción entre cultura y lengua, ya que la primera es una realidad ubicada en el espacio y el tiempo. La lengua es uno de los medios por los que se expresa dicha cultura y un instrumento para entenderla, pues también es un elemento con el que se forma cada cultura, pero no se debe caer en el error de tratarlas como una misma cuestión, pues distintas culturas pueden compartir una misma lengua en espacios distintos y en momentos diferentes:

“Una lengua no es algo que esté fuera del tiempo y del espacio. Además de un instrumento de comunicación, una lengua es vehículo de una cultura y de una civilización, y como tal hay que concebirla. Conviene evitar todo confusionismo en el momento del aprendizaje y a la hora de elaborar material didáctico. En efecto, la enseñanza de una lengua y la de una civilización son problemas distintos, que pueden sincronizarse en determinados momentos del aprendizaje pero de forma consciente para el profesor y explícita para el alumno” (Ezquerro, 1974: 31).

La lengua es uno de los vehículos más sólidos para conocer una nueva cultura y contactar con *otra cultura* sin suplantarse una a la otra, aunque sí pueden enriquecerse gracias al contacto entre ellas. Además, el conocimiento de una lengua no implica el acceso automático a la nueva cultura, sino que se requiere un esfuerzo consciente con el que aprovechar las ventajas que ofrece el conocimiento y el instrumento lingüístico a la hora de relacionarse con *el otro*. En definitiva, el elemento cultural es puntual en el tiempo y variable en el espacio, según estemos en uno u otro país hispano. A esto hemos de sumar la variable del aprendiz, procedente de culturas más o menos próximas, que implica diferentes respuestas combinatorias.

Moreno Fernández considera que “la comunicación intercultural se produce, en relación a la ASL [adquisición de segundas lenguas], cuando el aprendiz está inserto en una cultura y un contexto lingüístico diferentes de los suyos o en contacto con hablantes o aprendices procedentes de otras culturas” (Moreno Fernández, 2004: 292). Pero no siempre es posible aprender un nuevo idioma en una situación así. De nuevo, el profesor ha de generar una realidad ficticia en el aula. Para Cortés Moreno, habría que integrar los aspectos culturales en las actividades del aula, elaborando así un material didáctico que aúne integración y comunicación:

“Lo ideal sería que no hiciera falta siquiera aludir al estudio de aspectos culturales, porque estos ya formarían parte integrante de las actividades comunes que proponemos a los aprendientes” (Cortés Moreno, 2000: 23).

Hoy día no es difícil encontrar material que aligere o reduzca el trabajo del profesor, si bien no lo hallaremos en una misma obra reunida ni en único soporte: libros, por Internet, prensa y otras propuestas didácticas. Por ejemplo, desde Bélgica, Denis y Matas publicaron un manual de español como lengua extranjera que trabaja la lengua a través de materiales y textos culturales. Bajo el título *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas* (2002) proponen actividades y tareas desarrolladas en buena parte de los países hispanoamericanos y España. El tema cultural es material de trabajo y objetivo curricular, desde un enfoque por tareas.

No es necesario salir de las fronteras hispanas para comprobar la importancia de esta cuestión. Miquel opina que “para convertir al estudiante en un hablante eficiente en la lengua extranjera no basta con centrar la atención en la competencia lingüística sino que hay que ponerlo en contacto con el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes poseen para crear y mantener la cooperación conversacional” (Miquel, 1997). Si pretendemos formar estudiantes que puedan actuar fuera del aula, no debemos infravalorar esta cuestión pues, según De Luis Sierra (2010), “en general, se dice que los nativos de una lengua son tolerantes ante un extranjero que tiene un nivel de lengua muy bajo, pero se sienten incluso ofendidos ante los errores culturales, sobre todo cuando proceden de aquellos que tienen un nivel lingüístico más alto, ya que los consideran casi como provocaciones o agresiones”. En esta línea estarían las teorías de Schumann (1976) sobre el modelo de aculturación (*Acculturation Model*), en el que la adquisición de una segunda lengua es uno de los aspectos clave en el proceso

de integración en la cultura y en el que prima el elemento contextual. Sin embargo, las críticas a esta teoría suelen ir dirigidas a la estrecha relación que este autor establece entre el dominio adquirido de una lengua extranjera o segunda lengua y la aculturación o integración del aprendiente, cuando la experiencia demuestra que no siempre van parejos el dominio de la lengua y la integración cultural, sujetos uno y otro a más factores (Ezquerro, 1974: 31).

Denis y Matas (1999) insisten en que el carácter cambiante y la complejidad de una cultura no han de enseñarse como una realidad estática y descontextualizada. Recomiendan que, para su enseñanza, la realidad ha de tratarse dentro de un contexto, modificada por el paso del tiempo, en la que no deberían de ser rechazados los aspectos conflictivos, sino analizados para eliminar prejuicios y miedos. Apostar por estos temas permite dotar al aprendiz de una competencia cultural, funcionando a la vez como objetivo y estrategia metodológica, de manera que el individuo desarrolle capacidades que le permitan implicarse tanto en la nueva cultura como en su propio aprendizaje (Denis y Matas, 1999: prólogo).

Pero como ocurre con otros aspectos que desempeñan un papel decisivo en la adquisición de una lengua extranjera, el aspecto cultural necesita ocupar un lugar propio en el currículum. De esta forma, sería evaluable al igual que los restantes objetivos y nos permitiría tomar conciencia de su importancia y de la necesidad de su aprendizaje.

Pero la situación actual no sigue estas directrices. Si pensamos en el sistema educativo español, hasta el año 2002 las administraciones educativas no adoptaron medidas legales para la integración de extranjeros en los currículos reglados. La ley Orgánica de Educación 10/2002 (BOE, nº 307 de 24 de diciembre de 2002: 45189) establece que “los extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles”. Con esta ley se tiene en cuenta la realidad del país con alumnos procedentes de otros países a los que hay que atender. La ley de 2006 (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006) es más precisa y exige acomodar a las personas de otra cultura. Pero estas menciones son poco más que buenas intenciones con ambigua aplicación, debido a que, en opinión de Medina (2008: 14), ni se describe ni se sistematiza lo cultural. Las instituciones dejan a los centros la amplia y ambigua tarea de desarrollar los contenidos y la metodología para relacionar el uso del lenguaje y la vida social. Los documentos educativos incluyen la interacción cultural, pero no aportan objetivos ni contenidos específicos, tan sólo indicadores tan generales que podrían hacer referencia a cualquier cosa. En cuanto a los materiales específicos dedicados a la diversidad cultural para ELE, no están orientados a que el alumno se cuestione este aspecto ni desarrolle un sentido crítico que le proporcionaría “el entendimiento, la tolerancia y el respeto”, como propugna el *Marco* (2002:3). En realidad, se trata de una acumulación de curiosidades.

Medina propone elevar la cultura a categoría de destreza. Al igual que la expresión y la interacción oral, supondría elaborar descriptores que detallen los aspectos que han de tratarse, elaborar criterios y definir niveles de evaluación. Por lo tanto, sería conveniente establecer:

- Objetivos y contenidos culturales.
- Parámetros para su evaluación.
- El concepto cultura.
- Estrategias y enfoques para su enseñanza.

Con esta nueva perspectiva se añade una nueva destreza para trabajar en el aula, mediante la que adquirir competencia cultural. Al ser considerada una nueva destreza, tendría un lugar curricular sin necesidad de valorar su mayor o menor importancia respecto a las destrezas y la competencia lingüística, aunque en la propuesta de Medina, la relación entre lengua y cultura parece más estrecha y dependiente que en otros autores mencionados hasta el momento. Para él, “aprender una lengua extranjera es aprender creencias y actitudes, además de gramática; aprender y practicar para adquirir la nueva cultura y lengua” (Medina, 2008: 52-53). Señala como fundamentales:

- ✓ Formas de cortesía
- ✓ Relaciones sociales y familiares (entre la familia, en el vecindario, etc.)
- ✓ El papel de la mujer en la sociedad. El papel de los hijos, los abuelos, etc.
- ✓ Hábitos de comida, sueño, entretenimiento
- ✓ Tabúes, fiestas

La cultura se define por la suma de un número de componentes (ideas abstractas y concretas, símbolos, creencias, relaciones sociales, cuestiones histórico-hereditario, institucional-artístico, modo de vida y cotidianidad, etc.), en los que la lengua funciona como instrumento para plasmar la visión de la vida y para relacionar a los miembros de una misma cultura, enriqueciéndola con nuevas aportaciones externas procedentes de otra cultura con la que se entra en contacto (traídas por alguien). Las reinterpretaciones de los mismos integrantes de una cultura aportan dinamismo y vida a la realidad cultural (Medina, 2008: 71).

Los contenidos culturales no han de verse como un toque exótico o decorativo; deben ser parte integrante del currículo de cualquier programa de lenguas extranjeras (Kramsch, 1993; CE, 2001: 60; Medina, 2008: 35). Esta perspectiva respalda la propuesta pedagógica de nuestro trabajo de investigación sobre el aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE). En ella, se aprenden los contenidos de cualquier área (cultural, técnica, literaria, etc.) en la lengua objeto de estudio, equiparando la importancia de ambas materias, que se retroalimentan gracias al uso que se hace de contenidos y lengua.

Pero no se trata tan solo de añadir contenidos culturales. Moreno Fernández (2004: 287) alude a Vygotsky, para quien el aprendizaje se produce desde una perspectiva social y cultural, asimilando lo novedoso:

“El conocimiento no es un objeto que se transmite de individuo a individuo, sino algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se introducen en la interacción social. El desarrollo intelectual del individuo no puede ser independiente del medio social en el que está inmerso. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene lugar, primero, en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. La

transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce cuando por medio de la interacción se llega a la interiorización, entendida como proceso intrapsicológico” (Moreno, 2004: 287).

Según esta teoría, la adquisición de una segunda lengua requiere de una participación e interacción en el nuevo medio social para que se complete el proceso de aprendizaje. Moreno no considera necesario llegar tan lejos, pero comparte la idea de que el elemento sociolingüístico es determinante en los procesos de adquisición y de que es necesario contar con ellos en la enseñanza y el aprendizaje en distintos niveles, como son:

- ✓ Nivel social, en el que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad.
- ✓ Nivel cultural, cuando la lengua es el instrumento entre el individuo y el ambiente.
- ✓ Nivel comunicativo, en el que la lengua es el mecanismo básico de interacción.
- ✓ Nivel lingüístico, en el que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.

También debemos incluir entre los elementos culturales aspectos no verbales que forman parte de la comunicación. La comunicación no verbal englobaría gestos, kinésica, proxémica, cronémica y paralenguaje, al considerar que su conocimiento facilita la interacción comunicativa y evita gran número de malentendidos. Sin embargo, no suelen ser contenidos trabajados en la enseñanza, ni considerados en los currículos o en los materiales editoriales. Monterubbianesi (2013) llega a la conclusión de que el material editorial de ELE que más uso tiene en las aulas no da relevancia a estos aspectos o, simplemente, los ignora. Este autor llevó a cabo un análisis de numerosos manuales destinados a todos los niveles de aprendizaje de español como lengua extranjera y pudo observar que un gran número de ellos, aun considerándolos comunicativos, no trabajan este aspecto o lo hacen mínimamente. Por otra parte, los pocos manuales que los incluyen los suelen tener relegados en espacios secundarios, como mecanismos auxiliares para hacer ejercicios o actividades de contacto, con mayor frecuencia en los niveles iniciales.

En definitiva, no hay conciencia sobre la incidencia de la comunicación no verbal en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. De la misma forma que no contamos con recursos didácticos (poco más que notas de carácter cultural o hábitos sociales). También observamos una carencia en la investigación de los componentes no verbales y un profesorado que no encuentra la manera ni el momento de abordar la enseñanza de la comunicación no verbal.

5.3. El lugar de la instrucción de las destrezas orales en algunos métodos

Con la implantación de los sistemas técnicos de comunicación, los métodos actuales de enseñanza de lenguas han dado un papel fundamental a las destrezas orales en el aula. A pesar de ello, los contenidos están basados en aspectos gramaticales cuyo objetivo es alcanzar un manejo apropiado de la lengua (Orta, 2009). Antes de nada, sería necesario distinguir entre el hecho de enseñar gramática como un contenido teórico, separando gramática de comunicación o uso de la lengua, y enseñarla a través del uso, como una herramienta y material para la expresión y la comprensión durante la comunicación lingüística. Para alcanzar este objetivo, habría que eliminar algunos prejuicios bien asentados en profesores y estudiantes acerca de lo que consideramos correcto en nuestro propio idioma (Bueno Hudson, 2009). A la hora de marcar los objetivos que el aprendiz ha de alcanzar en su dominio del español, solemos coincidir en que uno de ellos es expresar ideas con una competencia lingüística adecuada a su nivel de dominio, es decir, hacer el texto comprensible. Sin embargo, ¿qué es un texto correcto? Tras una encuesta llevada a cabo por el profesor Bueno Hudson (2009) a un grupo de españoles adultos con estudios universitarios, en la que planteaba varias frases producidas por nativos de español de distintos lugares y en contextos diferentes, este apreciaba que “el concepto que los hablantes tienen sobre lo que se considera español estándar está íntimamente ligado al grado de formalidad de las oraciones”. Se tiende a relacionar corrección gramatical con buen español, a pesar de que se desconozca lo que es gramaticalmente correcto o no. A lo que deberíamos añadir que existen grandes prejuicios hacia las diferentes variedades de español y que a lo extraño se le tilda de incorrecto (Bueno Hudson, 2009: 11). Esto nos lleva a pensar, por una parte, que le damos demasiada importancia a la corrección gramatical; por otra, que no contamos con unos criterios definidos de lo que sería válido o no en un texto oral o escrito.

Tanto aprendientes adultos como enseñantes nos sentimos seguros cuando llevamos a cabo nuestro aprendizaje-enseñanza en un soporte escrito, exponiendo el funcionamiento del idioma con argumentos gramaticales. De esta forma, los profesores creemos garantizar los objetivos y contar con criterios cuantificables en la evaluación, pues la enseñanza de destrezas orales hace más lento el comienzo y su evaluación es compleja, por lo que dudamos de estar progresando en el nivel. Nos preguntamos por ello si un enfoque basado en la enseñanza de las destrezas orales permite alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje que mediante un enfoque tradicional, de corte gramatical a través de la escritura y la lectura. Habría, pues, que buscar la manera de enseñar la lengua como una herramienta y no como un objeto filológico cuando estamos en el campo de las lenguas extranjeras.

En los primeros tiempos de entusiasmo por los enfoques comunicativos, había una tendencia a considerar el material comunicativo como única herramienta de trabajo y a presentar *función* y *gramática* como ideas opuestas y enfrentadas. Pero, como señala Pavón (2010), en ocasiones el tiempo va relativizando los extremos y teniendo en cuenta los aspectos comunes entre las distintas teorías, mostrando mayor eclecticismo:

“It is clearly not possible to engage in real communication without being able to formulate the structures of that language as well” (Pavón, 2010: 13).

Para llegar a dominar una lengua es necesario hacerlo sobre las cuatro destrezas, es decir, hay que hablar, escuchar, leer y escribir de forma adecuada al nivel de competencia del aprendiz. “Esto es sin lugar a duda una utopía” (Pavón, 2010: 16) si tenemos en cuenta los factores que podemos tener en nuestra contra: la duración del período de instrucción / aprendizaje, los objetivos del curso, y todos los factores que rodean la realidad cotidiana, “pero lo que sí podemos hacer es orientar la instrucción de tal modo que contenga variedad de práctica en todas las destrezas” (Pavón, 2010: 16).

El enfoque comunicativo consiste en desarrollar una competencia funcional en la L2 a través de la participación del aprendiz en situaciones comunicativas. No se excluye la instrucción explícita de contenidos gramaticales (léxico, formas gramaticales, pronunciación, sintaxis), como proponía el Enfoque Natural. De hecho, los primeros autores que desarrollaron esta propuesta metodológica (Wilkins, Candlin y otros) siempre señalaron la importancia de la competencia gramatical y la enseñanza explícita de la forma lingüística, en la creencia de que su conocimiento y asimilación garantizaba la comunicación entre los interlocutores.

El desarrollo de la competencia comunicativa y la instrucción explícita del funcionamiento gramatical no son realidades enfrentadas, sino más bien complementarias. Sin embargo, una mala interpretación del enfoque comunicativo donde prima la competencia comunicativa, y que debió enfrentarse a los métodos tradicionales hasta entonces vigentes, basados en el estudio casi filológico, llevó al rechazo (de puertas para fuera, ya que en el aula se mantenía su instrucción) de la gramática. Tal vez la equivocación estuvo en tratar de buscar un sustituto a ella cuando habría sido más acertado dar un cambio a la forma de transmitirla e integrarla en la enseñanza, pues, en definitiva, la gramática es parte constitutiva de la propia lengua y de la comunicación verbal, algo que la hace ineludible en la adquisición de una lengua. No en vano el enfoque comunicativo se sustenta sobre dos pilares (Gómez y Zanón, 1994: 89-90):

- Una visión comunicativa del lenguaje.
- Una visión pragmática de la gramática.

Metodológicamente, este enfoque presenta las actividades comunicativas como vertebradoras del trabajo en el aula, donde se pone en práctica la interacción, negociación e intercambio. Estos tres elementos son constitutivos de las actividades comunicativas. Sin embargo, no sucede lo mismo con las actividades de aprendizaje, que siguen un esquema similar al Método Audiolingual (primero, presentación esquemática, y segundo, realización de batería de ejercicios estructurales). De esta manera, en el aula se generan dos tipos de procesos distantes, caracterizados por Gómez y Zanón (1994: 90) de la siguiente manera:

1. Las actividades comunicativas:
 - a. Igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.

- b. Presentación de la interacción, la negociación y el intercambio en el uso del lenguaje.
 - c. Desarrollo de estrategias para el autoaprendizaje del alumno.
 - d. Generación de motivación a través de la necesidad de la implicación personal por parte del alumno.
2. Actividades de aprendizaje:
- a. Desigualdad de nivel entre el profesor, que posee los conocimientos, y el alumno, que debe aprenderlos.
 - b. Ausencia de la interacción, la negociación y el intercambio.
 - c. No existe desarrollo de estrategias de aprendizaje para el alumno.
 - d. Suele provocar la pérdida de atención, debido a la realización de una actividad perceptiva de media o alta complejidad intelectual.

Esta dualidad marcaba una irregularidad patente en el aula, tanto para el alumno como para el profesor. Aunque para este enfoque la enseñanza de los contenidos gramaticales no era de corte tradicional o filológico sino nocio-funcional. Por ello, parecía recomendable encontrar la forma de incorporar características comunicativas a las actividades de aprendizaje. En estos últimos años, las propuestas del *Marco*, el Enfoque por Tareas y las llamadas tareas gramaticales o tareas formales dentro de un currículo integrado pueden marcar un nuevo camino para la enseñanza y adquisición de la gramática de manera coherente (Gómez del Estal y Zanón, 1994: 89-100).

En parte, la clave puede encontrarse en un cambio de concepción y uso de las destrezas orales. El uso de estas ha de ser procedimental, convertirlas en un instrumento para, al mismo tiempo, lograr el dominio de las habilidades orales y de la expresión escrita, aunando objetivo y estrategia, y no reduciendo su uso al de la práctica final de los contenidos gramaticales. Se trata de no utilizar la lengua aisladamente y de forma totalmente dirigida, ya que en este caso el estudiante no concibe el nuevo idioma como un mecanismo necesario para el aprendizaje y puede percibir el acto comunicativo como una realidad compleja e inalcanzable, lograda sólo al final de su instrucción. Valiéndonos de un símil, es aprender a bailar, sin bailar, observando actuaciones de bailarines reputados, atendiendo explicaciones acertadas y calcando movimientos de otros en el momento en el que se le indique que actúe, siempre respetando las instrucciones para un paso concreto, pero que será un paso arrancado de una escena, fuera de una historia. El aprendiz de bailarín podrá repetir con virtuosismo el paso enseñado, pero no por ello podremos decir que esos movimientos forman un espectáculo. Probablemente, tampoco este aprendiz de bailarín podría idear una coreografía, es decir, contar una historia y entablar una relación con un hipotético público, ya que saber pasos aislados no crea un baile, un texto o un diálogo.

Es necesario marcar un objetivo ambicioso y global, lograr una alta competencia comunicativa, mejorando de forma gradual mediante la práctica, usando los materiales desde el primer momento en situaciones que favorezcan la creatividad en la medida de las posibilidades que el nivel de competencia del aprendiz permita, y tomando la nueva lengua como objeto de estudio e instrumento para aprender y avanzar.

5.4. La instrucción de las destrezas orales

Partiendo del convencimiento de que el aprendizaje de una lengua necesita trabajar todas las destrezas, nuestra propuesta se centra en la relevancia de aquellas denominadas orales sobre las restantes, en cuanto que estas son instrumento y objetivo a un mismo tiempo, además de que esta característica no se produce en un momento o fenómeno concreto, sino a lo largo de todos los aspectos de la comunicación, sea cual sea el canal o ámbito empleado. También los textos escritos son material durante la enseñanza-aprendizaje, pero las habilidades orales harán las veces de *estrategia de comunicación* e hilo conductor durante todo el proceso.

Las destrezas orales comprenden tanto recursos lingüísticos como no verbales, que hablante y oyente emplean para establecer una comunicación oral. Se identifican claramente por su componente base, que es la oralidad, donde el elemento fónico es la materia prima. Su propia naturaleza marca las necesidades y el desarrollo de su aprendizaje, ya que la habilidad en estas destrezas requiere de una instrucción en aspectos receptivos (desarrollar las destrezas auditivas) y de producción o de creación (expresión e interacción orales). Su uso se aplica en todos los registros sociales y ámbitos. Por lo tanto, su estudio ha de alcanzar distintos registros y usos textuales, de manera que el hablante pueda participar en cualquier situación real (Pavón, 2000: 115).

El aprendiz habrá de trabajar habilidades tanto para comprender el *input* recibido como para responder a él durante un acto comunicativo, lo que evidencia la dependencia de la expresión oral y comprensión auditiva (CE, 2001: 72; Pinilla, 2004: 879). Pero las destrezas orales no sólo establecen relación entre ellas. Estas no son compartimentos estancos sino que, entrelazadas con las destrezas escritas, generan actos de comunicación. En ocasiones, la efectividad en la comprensión lectora se logra por la mediación oral cuando el texto escrito no es comprendido y el lector resuelve sus dudas preguntando directamente y cara a cara, por teléfono, etc. Otras veces, un texto escrito provoca un debate oral, etc. Este valor mediador de la comunicación oral le otorga un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa (Baralo, 2000:10; Pavón, 2000: 65; CE, 2001: 14; Pinilla, 2004: 882).

El carácter mediador de la oralidad y el hecho de que la comunicación oral ocupe la mayoría de la actividad comunicativa hacen que la enseñanza de las destrezas orales (hablar y escuchar) ocupe, o deba ocupar, la mayor parte de la docencia de una lengua extranjera (Bueno Hudson, 2009: 16). Estas habilidades confieren al aprendiz una gran autonomía y capacidad de auto aprendizaje (Pinilla, 2006: 89).

La instrucción de destrezas orales consiste en:

- Capacitar al estudiante para comprender un texto oral. La instrucción para la comprensión de textos orales será de forma gradual y secuenciada, utilizando estrategias verbales y no verbales (imágenes, gestos y lenguaje no verbal), cara a

cara y a través de medios tecnológicos (grabaciones) junto al trabajo sobre los elementos suprasegmentales, segmentales e incidiendo en la importancia de la entonación.

- Desarrollar la expresión desde el comienzo, como por ejemplo en situaciones sociales (saludos, compras) ajustadas a la competencia operativa del aprendiente, motivando su participación.
- Trabajar la interacción desde el primer momento. El estudiante irá creando su producción escuchando (sonidos, preguntas, etc.), repitiendo, preguntando, elaborando sus propios textos. Trabaja oído, comprensión oral y producción. A medida que vaya avanzando, se trabajará la expresión creativa, abierta ante las exigencias propias de la conversación, es decir, cambios de conversación, interrupciones, dudas y preguntas aclaratorias, etc.
- Trabajar sobre el texto y organizar los contenidos en unidades alrededor del género discursivo. No hay que olvidar que la competencia oral puede convertirse en estrategia mediadora, como por ejemplo: saber preguntar, exponer brevemente una cuestión (texto resumen), utilizar paráfrasis, definiciones, descripciones, etc. En torno a un tipo de texto se organiza cada unidad, relacionando contenidos de distintas áreas y contenidos de lengua marcados por una tarea final.

Hay que tener en cuenta que la instrucción será paulatina y adecuada a la competencia del estudiante. Ha de ir progresando en conocimiento y en competencia, es decir, ha de demostrar que sabe poner en práctica lo estudiado y, sobre lo asimilado o lo aprendido, ir avanzando. Hemos, al mismo tiempo, de “transferir paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos” (CE, 2001: 148), añadiendo como objetivo el aprendizaje autónomo, y fomentar y transmitir mecanismos con los que “aprender a aprender”, para que los alumnos se hagan poco a poco más conscientes del modo en que aprenden, de los recursos con los que cuentan y de sus habilidades personales (CE, 2001: 138). La competencia en destrezas orales les aporta mecanismos concretos para alcanzar esta autonomía en su aprendizaje.

5.4.1. Características de las actividades de expresión oral

Durante la instrucción se realizarán actividades en el aula, buena parte de ellas de carácter oral. Estas no sólo son un mecanismo o una herramienta durante el proceso educativo sino también un objetivo curricular: aprender a expresarse e interactuar en contextos orales. Las actividades de expresión oral han de reflejar, en la medida de lo posible, las condiciones fuera del contexto educativo, es decir, en las situaciones comunicativas reales (Pinilla, 2004: 889), de forma que puedan cubrir todas las funciones posibles y que se genere un contexto motivador y, en su momento, abierto a la creatividad.

En relación con los contenidos de esas actividades, deben adecuarse a los niveles de aprendizaje del estudiante, que se iniciará con temas concretos y cotidianos (primeros niveles) hasta llegar a trabajar los referidos a intereses personales o a temas de actualidad

y discusiones dialécticas (Gelabert, Bueno y Benítez, 2002: 37). Pinilla (2004: 889) distingue dos fases durante la enseñanza de las destrezas orales, de asimilación y de creación:

- a) De asimilación, en relación con la etapa de comprensión auditiva. Se presta más atención a los aspectos formales y menos al contenido, según vemos en el tipo de actividades (memorización de pequeños diálogos, actividades de repetición para saludar, despedirse, etc.).
- b) De creación, que empieza con una fase más dirigida por parte del profesor y evoluciona hacia una producción libre.

Este tipo de actividades requiere una alta participación por parte de los estudiantes y no siempre encontramos un alumnado dispuesto, debido muchas veces a factores personales como la timidez o el sentido del ridículo. Para mitigar la ansiedad habría que seguir un *protocolo de actuación* que debería conocer el estudiante. Una propuesta en este sentido podría estar basada en los siguientes pasos:

1. Presentar al alumno los objetivos de la actividad y los pasos que ha de seguir.
2. Actividades previas (de motivación: de conocimiento del tema, hipótesis sobre el contenido).
3. Desarrollo propiamente dicho.
4. Evaluación de la actividad.
5. Actividades posteriores (deducción de reglas gramaticales, trabajo léxico, de otras destrezas, juegos, etc.).

Según Ravera (a través de Pinilla, 2004: 890) todas las actividades orales deben atenerse a los siguientes principios:

- a) Ser significativas, es decir, que los alumnos hablen de cosas que tengan sentido para ellos, que les interesen.
- b) Ser abiertas, es decir, que puedan decir lo que quieran y, en la medida de lo posible, que puedan introducir nuevos temas.
- c) Incluir una retroalimentación significativa y corregir errores especialmente de contenido.
- d) Dosificar la dificultad e introducirla progresivamente.
- e) Tener en cuenta el desfase entre lo que puede decir y lo que quiere decir.

En cuanto al primer punto, que las actividades sean significativas para los estudiantes y así motivadoras, es tarea del profesor generar necesidades (como proponer a los estudiantes que resuelvan algún problema) en función de contenidos de lengua y, de esta forma, se cubren todos los campos de estudio propios del nivel de dominio. Respecto al segundo punto, el carácter abierto de las actividades estará en función del nivel de dominio de los aprendices, ya que en los niveles iniciales estos no cuentan con recursos para improvisar y esta exigencia creativa puede ser contraproducente y frustrante. Las actuaciones guiadas y con patrones son efectivas cuando se logra un ambiente lúdico y no se penaliza el error. Como puntualización final sobre el último principio, la forma de

hacer frente al desfase entre lo que se puede y lo que se quiere decir, está tanto en ir ampliando los contenidos gramaticales como en desarrollar estrategias de comunicación y de mecanismos para el autoaprendizaje.

Existen muchos tipos de actividades para trabajar la comunicación oral, pero podríamos tomar como punto de partida la tipología de actividades presentada por Pinilla (2004: 891-894):

- a) Los diálogos (en niveles iniciales se trabajan más los microdiálogos. A medida que avanza el nivel del estudiante, los diálogos son más abiertos).
- b) Encuestas y entrevistas.
- c) Técnicas dramáticas en las que cada estudiante asume un papel.
- d) Exposiciones o presentaciones de temas.
- e) Debates.
- f) Conversaciones telefónicas (comunicación oral pero donde los mecanismos no verbales, como el gesto, no sirven).
- g) Lúdicas. Epígrafe muy general, pues lo lúdico puede estar en todo. Aquí se refiere a juegos en los que se practique algún contenido.

5.4.2. Enseñanza y profesor

La competencia comunicativa no consiste sólo en tener la capacidad de comunicarse en contextos básicos de primeros auxilios. También es necesario alcanzar cierto dominio gramatical, léxico, fonológico y adecuarlo al contexto cultural o registro social desde donde ir mejorando y profundizando en el conocimiento y dominio de la lengua meta. La propuesta es iniciar el aprendizaje desde una enseñanza de destrezas orales que formen una plataforma en la que el aprendiz sienta que se comunica (entiende y se hace entender). Que el propio uso básico motive a continuar aprendiendo, mejorando y ampliando su dominio. Es un punto coincidente con los procesos de adquisición de una lengua materna, en los que el niño va afianzando su confianza en la práctica oral, en el intercambio de una conversación, y va creando su base de datos sobre la que construye un dominio que dependerá de su propia experiencia y uso.

Por otra parte, esta forma de introducirse en un nuevo universo lingüístico-cultural mediante las destrezas orales facilita, por exigencias del funcionamiento del propio enfoque, la compensación de las deficiencias comunicativas de tipo léxico fundamentalmente, de pronunciación y otros (Pinilla. 2004: 885), permite al estudiante adquirir los mecanismos de autoaprendizaje (ha de esforzarse activamente para comprender lo que escucha, esforzarse en elaborar textos comprensibles) que le aportarán una autonomía a lo largo de toda su vida en el nuevo idioma y en otros que decida aprender. Adquirirá además estrategias de comunicación para la mediación fuera del aula (CE, 2001: 148; Pinilla, 2006: 89).

“La realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras, [...] las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de tareas y que comprenden cuestiones como saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de describir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica” (Consejo de Europa, 2001: 159).

El profesor ha de planificar y secuenciar el currículo. Ha de tener en cuenta para la elaboración de las actividades las diferencias entre los dos canales de comunicación. Es importante desarrollar explícitamente el uso de estrategias de comunicación en la lengua meta del estudiante porque, aparte de que el componente estratégico contribuya a alcanzar una alta competencia comunicativa, la responsabilidad de este en el proceso de aprendizaje es fundamental (Santos Gargallo, 1999: 44).

Los factores afectivos toman un papel decisivo en los procesos de enseñanza aprendizaje (CE, 2001: 103). Stevick (1980: 4) considera que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos, como tradicionalmente se viene creyendo, y tiene más relación con lo que “sucede dentro de y entre las personas en el aula”. Por lo que sucede dentro, se entienden los factores individuales tales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, el contar o no con estilos de aprendizaje y la motivación hacia el nuevo idioma y la nueva cultura. Por este motivo, la actitud del profesor es decisiva a la hora de establecer un clima apropiado en el aula, integrar a cada uno de sus estudiantes y articular los distintos elementos que funcionarán en el curso. Tener en cuenta estos factores afectivos (individuales en cada estudiante) hará más factible una disposición por parte del aprendiente a comunicarse, pues la experiencia demuestra que un alumno convencido de no poder aprender, no aprende; la motivación y la autoestima son dos acicates más efectivos que el método y los materiales (Puchta, 2000: 273).

Sin embargo, la enseñanza no es una actividad que se limite al aula. El aula de idiomas no ha de convertirse en una burbuja ni en un laboratorio. El aprendizaje se activa cuando lo enseñando se pone en práctica. La enseñanza debe tomar una dimensión global y aprovechar los recursos que la propia realidad educativa ofrece. Es necesario concebir un método enfocado a un aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). El estudiante sale del aula propiamente de idiomas para seguir aprendiendo una nueva lengua como aprendería la materna, ejercitándola en el resto de materias curriculares (aunque no sea a tiempo completo y deba compaginarse con otros idiomas, maternos o no). En este momento, el estudiante incidirá en el significado y relajará la tensión que el estudio expreso y explícito de la lengua extranjera genera. Al mismo tiempo, aprender otros conocimientos mediante la lengua profundiza obviamente su dominio en coherencia, fluidez y alcance. La corrección mejorará gracias al trabajo en el aula y a la conciencia lingüística del aprendiente.

Poner en práctica un nuevo idioma no siempre es posible fuera del ámbito escolar o académico, como ocurriría en el caso de que la enseñanza se produjera en un país donde la lengua de estudio no sea vehicular. En este caso tiene aún más sentido un aprendizaje integrado, aprovechando las posibilidades que un centro educativo por definición ofrece.

Insistimos en la importancia de una adecuada coordinación y trabajo en equipo para que funcione este tipo de aprendizaje.

El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) responde a nuestra propuesta. El aprendiz-estudiante irá adquiriendo la lengua al tiempo que otros conocimientos no lingüísticos, dentro de un proceso cognitivo global (Pavón, 2010; Coyle *et al.*, 2010; Lorenzo *et al.*, 2011). El extender la lengua meta como lengua vehicular a otras materias curriculares permite incidir en el texto frente a unidades menores y en el significado, conectando la realidad con la materia de estudio. Cuando el alumno participa en este tipo de aprendizaje, la instrucción en destrezas orales toma una dimensión esencial en el propio proceso educativo, clave en el funcionamiento del aula. Cuanto mayor sea el dominio comunicativo del aprendiz, más cerca se estará de alcanzar los objetivos.

El aprendizaje integrado exige una competencia alta en la expresión y comprensión orales, no sólo en niveles familiares o sociales básicos, sino también en registros formales y académicos. Estas competencias, a la vez, se alcanzan trabajando el texto (descriptivo, argumentativo, el resumen, etc.) mediante exposiciones ante los compañeros-interlocutores, el debate, las preguntas para resolver dudas y requiere del trabajo sobre la expresión y comprensión escrita, registros que facilitan y consolidan el dominio escolar y académico de la lengua, ya sea materna o no.

5.5. Destrezas orales y Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua

La competencia en las destrezas orales no es únicamente un objetivo curricular, sino que ha de emplearse como mecanismo procedimental que genera confianza, motivación y consolida, tras el uso, lo aprendido. Con una instrucción adecuada se enseña a aprender de forma autónoma (CE, 2001: 5).

En cuanto a la relación entre distintos registros y destrezas, la competencia oral permite un aprendizaje más sólido de las destrezas escritas. El dominio de las habilidades orales genera un contexto casi equiparable al natural dentro de ámbitos académicos. Desde un nivel adecuado en la competencia oral, podemos enfrentarnos a un texto escrito de forma más autónoma a la hora de comprenderlo y de crearlo o producirlo.

Pero más efectivo que la relevancia de los aspectos orales en la enseñanza – aprendizaje de una lengua, es acometerla mediante un aprendizaje integrado de contenidos de distintas áreas de conocimiento y de lengua (AICLE). Si concebimos al aprendiz como un usuario de una cultura y una lengua, y consideramos que esta se aprende usándola (CE, 2001: 102), AICLE se presenta como un enfoque adecuado.

La enseñanza de una lengua no ha de ser una actividad aislada; por el contrario, esta debe integrarse y formar parte de todo el proceso de aprendizaje, iniciado desde la infancia en los planes de estudios, dentro de una visión cognitiva del lenguaje.

Centrándonos en las etapas adultas, la lengua ha de concebirse igualmente como forma de conocer y aprender, de la misma forma que en los aprendizajes naturales, de manera que el hablante va aprendiendo la lengua al mismo tiempo que aprehende el mundo. Durante este aprendizaje, la lengua es uno de los instrumentos y mecanismos utilizados.

La enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua no es igual a la de una lengua materna, en gran parte por la falta de coincidencia en el contexto o la etapa cognitiva del aprendiz, pero existen similitudes que habrían de “tomarse prestadas”.

En cuanto a la enseñanza universitaria, las condiciones que requiere AICLE se encuentran en el ámbito universitario aunque es necesario preparar a los interesados (desde el profesorado a los equipos rectores, sin olvidar al alumnado) y facilitar su puesta en marcha.

En los siguientes capítulos pretendemos desgarnar la propuesta aquí anunciada.

CAPÍTULO 6

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de Español como Lengua Extranjera es un campo relativamente reciente si lo comparamos con la tradición en la enseñanza de otras lenguas extranjeras, especialmente del inglés. Sin embargo, se trata de un área que ha experimentado un notable auge en las dos últimas décadas, debido en parte al crecimiento de las políticas multilingües de la Unión Europea (Grupo de Intelectuales, 2008), que ha propuesto como objetivo lingüístico que los ciudadanos cuenten con dos lenguas propias, una materna y otra personal adoptiva, junto a otra u otras extranjeras con las que desenvolverse en la comunicación. Este objetivo ha dinamizado la enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, ha favorecido la pujanza de la enseñanza de nuestra lengua. La creación del Instituto Cervantes y el impulso que ha generado en la difusión de la lengua y la cultura española por el mundo ha tenido un efecto positivo en la atención que se le ha venido dando a la enseñanza de ELE. En relación con lo anterior, el aumento de programas de intercambio en todos los niveles educativos (Comenius, Grudvig, Tempus, Sócrates, Erasmus dentro de la Formación Permanente del Consejo de Europa) ha supuesto un incremento espectacular en la demanda de aprendizaje de otros idiomas.

La enseñanza del español tiene una importancia creciente no sólo en el contexto europeo sino también en Estados Unidos. Según datos de Lacorte tomados del *Center for Applied Linguistics* (1999), el español como lengua extranjera está presente en todas las etapas educativas con unos índices que rondan el 90% (Lacorte, 1999: 392).

Quedan, sin embargo, bastantes cuestiones que deben ser respondidas adecuadamente en lo que se refiere a la enseñanza de español para extranjeros. En particular, la adopción de metodologías efectivas de acuerdo con los diferentes objetivos que indica el MCER, que es uno de los ámbitos que deben ser analizados de forma más pormenorizada a la hora de establecer la idoneidad de un programa dentro de la enseñanza de ELE. Son muchos los estudios que podemos encontrar en este ámbito, y abundan los materiales que el profesor de español como lengua extranjera tiene a su disposición. Pero, como se ha dicho, es conveniente que se estudie con propiedad la identificación de los objetivos, la estructuración de la enseñanza, los contenidos que deben ser tratados, la metodología y materiales que han de usarse y los criterios e instrumentos de evaluación que se van a utilizar. En especial, parece conveniente establecer y valorar ideas innovadoras que puedan llegar a proporcionar un mayor éxito en este tipo de enseñanza. Partimos, pues, de esta necesidad para proponer una indagación científica sobre la efectividad de una determinada propuesta educativa en el área específica de la enseñanza de ELE.

Me dedico a la docencia de español como lengua extranjera desde el año 1994 y he desarrollado mi trabajo fundamentalmente en el Servicio de Lenguas y Traducción Técnica (UCOIdiomas) de la Universidad de Córdoba. En mi larga experiencia como profesora de ELE, he visto un progresivo cambio tanto en los enfoques como en la

metodología empleada dentro del panorama español. En términos generales, me atrevería a asegurar que estos cambios han sido beneficiosos y que el *Marco* ha sido determinante, aunque no el único responsable, en estas mejoras. Sin embargo, a pesar de esta primera impresión positiva, sería recomendable analizar detenidamente el estado actual.

Asimismo, dentro del presente trabajo de investigación, nos centraremos en dos de estos *puntos negros*, posiblemente los fundamentales: en primer lugar, la forma de abordar las destrezas orales en el aula y en los materiales didácticos; en segundo lugar, la integración del estudiante extranjero en el sistema de la universidad española.

Hoy por hoy, existe una necesidad real y clara de aprender un idioma para comunicarse oralmente y entrar en contacto con una nueva cultura. Por este motivo, adquirir una alta competencia comunicativa en la nueva lengua se ha convertido en el objetivo fundamental del aprendiz y de la enseñanza. A pesar de la evidencia de lo dicho, los métodos empleados en el aula no dan respuesta a esta necesidad (Martín Peris, 2010). Para muchos, la enseñanza de las destrezas orales no es fundamental y le dan la consideración de adorno, como algo que sirve para rellenar los tiempos muertos en el aula o para aligerar la intensidad de los contenidos (Fernández Moreno, 2004; Ezeiza, 2009). Y no es mucho mejor la situación si pensamos en los materiales editoriales de ELE, para quienes las destrezas orales son un reclamo efectivo, que no siempre hacen realidad en sus propuestas editoriales; en muchos casos mantienen líneas tradicionales o las mismas propuestas anteriormente publicadas aunque con más colorido e imágenes que en ediciones anteriores.

Por falta de interés, de información o de medios, la enseñanza de destrezas orales no ha sido entendida como una forma de desarrollar y mejorar la competencia comunicativa y lingüística, razón por la que normalmente no forma parte de los currículos (Tardo Fernández, 2005). En muchos casos, como digo, esta situación se debe principalmente al desconocimiento de la forma de actuar en el aula, es decir, a que el profesorado no cuenta con la preparación idónea ante las nuevas propuestas. A esto se uniría la falta de concienciación de las instituciones y, por tanto, la escasez de medios y de políticas estructurales. Con todo, no estamos ante un páramo metodológico. Por suerte, cada día hay un mayor número de autores especialistas, como Cummins, que han abierto camino a otros de distintas lenguas, como el caso de Boquete Martín en la enseñanza de ELE. Asimismo, hay cada día más enseñantes interesados en mejorar sus métodos y en conocer nuevos enfoques con el fin de mejorar los resultados en sus estudiantes (González et al., 2006).

Me propongo estudiar la efectividad que pueda tener la enseñanza de las destrezas orales, analizando los resultados del aprendizaje del español dentro del contexto señalado y en otros afines. En segundo lugar, y fruto de esta investigación, plantearé una propuesta en experimentación por considerarla idónea para corregir la situación mediante un cambio en el enfoque metodológico: el tratamiento integrado de las lenguas en los planes de estudio de enseñanza superior (Marsh, 2013; Pastor, 2014; Delicado y Pavón, 2015) dentro de programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (Consejería

Educación Junta Andalucía, 2005-A), convencida de su efectividad para responder a los objetivos del *Marco de Referencia* (Consejo de Europa, 2001) y el EEES (Rodríguez, 2006).

En España, la enseñanza de las destrezas orales ha estado en un segundo o tercer plano y, normalmente, fuera de los objetivos fundamentales de las programaciones, aunque ha habido un incremento significativo y real de la enseñanza de estas destrezas (Cortés Rodríguez, 1994; Cortés Moreno, 2000, 2005; Eres, 2007; Bueno Hudson, 2010), plasmado en los currículos y practicado en las aulas (Blanche-Benveniste, 1998; Castro y Cabra, 2004; Boquete, 2011). El profesorado confiesa que es difícil aplicar un enfoque orientado a la acción y por tareas en toda su extensión o darle una prevalencia cualitativa y cuantitativa a la enseñanza de las destrezas orales, justificando la falta de constancia con varios motivos:

- Se alega falta de tiempo para cumplir los programas, aunque se refieren a las unidades y no a los objetivos. Es decir, el objetivo de los programas cotejados es, en la mayoría de los casos, alcanzar un dominio en la expresión oral y la interacción correspondiente al nivel impartido; con lo cual, si ignoras la práctica de estas destrezas orales, es difícil que sean aprendidas y adquiridas y más difícil aún alcanzar los objetivos marcados.
- El alumno se pone nervioso cuando en el aula no se recurre a métodos tradicionales tanto en la materia teórica (el profesor expone y el estudiante copia) como en la práctica (actividades y situaciones dirigidas y breves). Los métodos de corte tradicional son evaluables *objetivamente* o, al menos, así lo cree buena parte del profesorado, el centro de enseñanza y el alumnado.
- Al vivir en España se cree, equivocadamente, que el alumno puede suplir la falta de aprendizaje *teórico-práctico* de las destrezas orales en el aula con el uso en la vida real y social que mantiene. Esto no es así, pues como corroboran los resultados de las pruebas finales de nivel de los grupos experimentales y de control (cuando se trata de los que no siguen instrucción), se aprecia una considerable pobreza y confusión en la expresión oral e interacción de los segundos informantes. A todo lo anterior le sumamos las limitaciones de registros que estos estudiantes de control manifiestan, que son una evidencia más de la dificultad para un aprendizaje natural en este contexto y tipo de aprendices, cuando ya el contexto natural no es un aliado sino una dificultad. La apreciación de esta diferencia entre estudiantes con instrucción y sin ella nos confirma que el aula es un lugar adecuado para enseñar estrategias con las que aprender del y en el contexto natural, logrando que el aprendizaje en el aula trascienda a la calle. Pero lo más importante de esta observación es confirmar la distinción básica de Cummins (1979) entre “las destrezas básicas de la comunicación interpersonal” (BICS) y “la proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua” (CALP), con la que sostiene y demuestra dos procesos de aprendizaje con necesidades diferentes. “Las destrezas básicas de la comunicación interpersonal” (BICS) se adquieren y emplean en el ámbito familiar y social fuera del aula pero no son suficientes para

desarrollar la competencia adecuada para niveles académicos o profesionales, lo que Cummins denomina “proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua”. La competencia CALP se alcanza con apoyo escolar o académico, más aún en casos de hijos de inmigrantes o de hablantes que tengan como L2 la lengua de uso escolar.

Sin embargo, no hay que olvidar que, para lograr un dominio de la lengua y un conocimiento profundo del nuevo idioma, sería necesario trabajar coordinadamente las restantes destrezas, es decir, habría que trabajar la expresión y la comprensión de textos escritos y alcanzar una competencia en distintos registros y ámbitos orales y escritos (Blanche-Benveniste, 1998). Para facilitar este aprendizaje completo consideramos que, en las primeras fases del aprendizaje, dar una especial importancia a las destrezas orales sirve de puente entre las etapas y permite consolidar lo aprendido y adquirido.

6.1. Objetivos y preguntas de investigación

6. 1. 1. Objetivos generales y específicos

En opinión de Nunan (1992), una investigación se compone de preguntas para delimitar el problema que se quiere investigar, es decir, concretar los objetivos de manera que elaboraremos una hoja de ruta. Además de estas preguntas, la investigación se compone de datos y de su análisis o interpretación. Siguiendo pues estas directrices, paso a presentar los objetivos generales y los específicos.

1. Valorar la efectividad de un método basado en la instrucción de las destrezas orales (expresión e interacción, competencia oral) en la enseñanza de ELE. Para ello, comprobaremos los resultados alcanzados en la competencia comunicativa del estudiante cuanto este ha recibido una instrucción con estos criterios. Dentro de este objetivo principal se enmarcarían otra serie de objetivos que abajo señalamos:
 - A. ¿Qué uso y valor reciben las destrezas orales (expresión e interacción, comprensión oral) en la enseñanza y aprendizaje de ELE?
 - B. ¿Han supuesto la publicación del MCER y el Plan Curricular del IC un cambio en los enfoques y actuaciones en ELE?
 - C. ¿Responde a las directrices dadas por el MCER el papel de la competencia dado en la enseñanza ELE?
 - D. ¿Responde a las directrices del MCER el enfoque basado en la enseñanza mediante una instrucción de las destrezas orales?
2. Analizar el papel que desempeñan estas destrezas en la adquisición de las restantes competencias comunicativas (escritas, distintos registros).
3. Analizar los resultados que la aplicación de un tratamiento integrado de las lenguas tendría en el currículo universitario, en relación con la enseñanza de

lenguas extranjeras y otros contenidos, considerando la lengua española como lengua extranjera. Para ello, se estudiaría la manera de trabajar en los centros de Enseñanza Superior con el fin de averiguar si, dentro del ámbito universitario, se elaboran los currículos de contenidos y lengua de manera coordinada. En caso afirmativo, llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados entre estudiantes que forman parte de estos programas y aquellos que no. Si, por el contrario, no se trabajara de esta forma, buscar las razones e intentar subsanar la situación proponiendo otras alternativas.

6.1.2. Preguntas de investigación

A partir de las propuestas arriba señaladas, surgen algunas preguntas:

1. ¿Qué son las destrezas orales para el profesor y el alumno? Teniendo en cuenta que para el profesorado y más aún para el alumnado es difícil definir y describir en qué consiste una enseñanza basada en las destrezas orales.
2. ¿Existe una mejora en los objetivos con un enfoque donde prima el desarrollo de las destrezas orales?
3. ¿Permite la enseñanza de las destrezas orales alcanzar los mismos objetivos que un enfoque tradicional donde no haya un peso especial del aspecto oral ni comunicativo?
4. ¿Se elaboran los currículos de manera coordinada dentro del departamento y los profesores implicados?
5. ¿Ha supuesto un cambio la publicación del *Marco* y el *Plan Curricular* en la enseñanza de ELE?

6.2. Características de la investigación

Esta investigación es producto de mi interés por la labor docente que realizo. Las preguntas y buena parte de las hipótesis planteadas se han ido gestando a lo largo de mis años de profesión. Sin embargo, este pensamiento impresionista no ha sido suficiente para responder a tantas dudas. El interés en ordenar datos y comprobar la veracidad de las impresiones (Blaxter *et al.*, 2000:36) me ha animado a iniciar un estudio sistemático y científico, con el afán de responder a las cuestiones que durante años he estado planteándome. En este sentido, Seliger y Shohamy (1989) opinan que cuando intentamos explicar fenómenos que nos rodean, los observamos y analizamos. Una vez superada esta primera fase, formulamos hipótesis que explican el funcionamiento y, a partir de ellas, buscamos datos que confirmen o nieguen dicha hipótesis. Además de estar convencida de que, como opina Madrid (1999: 126), la investigación en el aula facilita la innovación educativa y mejora la profesionalidad del enseñante, que actúa de forma creativa y original. Este apoyo al docente investigador también lo vemos en Nunan (1992), Allwright (1991) y muchos otros (Blaxter *et al.*, 2000: 37; Lacorte, 1999: 397), quienes

aseguran que la investigación realizada por el profesor en el aula tiene una gran fuerza motivadora y formativa. La propia investigación es la mejor forma de aprender para el profesor (Bisquerra, 1989: 282) y el aula es el mejor lugar para conocer los procesos de aprendizaje, el éxito de nuestro trabajo y, en todo caso, puede convertirse en la mejor motivación del profesor (Trujillo, 1996: 6).

Esta aventura, pues, nace del interés que despierta nuestro entorno. La investigación servirá para comprobar y compartir con solidez las conclusiones finales dentro de la comunidad educativa. Una investigación puede seguir distintos modelos, a saber (Bisquerra, 1989: 63; Pérez Invernón, 2012: 264):

1. Una investigación básica o pura es cuando proponemos un modelo teórico. Por ejemplo, en nuestro campo específico de lenguas, se ocuparía de definir los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas sin comprobar o investigar las aplicaciones que esos descubrimientos pudieran tener (Bisquerra, 1989).
2. Una investigación aplicada. Cuando presenta un modelo teórico, a partir de alguna teoría, con el fin de mejorar o solucionar algún problema, como por ejemplo, ver cómo enseñar la pronunciación de sonidos difíciles para algunos estudiantes (r/tr).
3. Una investigación práctica. Cuando experimentamos los distintos modelos teóricos en el aula y registramos los efectos.

En el caso que aquí planteamos, la investigación sigue un modelo práctico ya que se ha experimentado dentro del aula. Sin embargo, para aplicar esta investigación ha habido previamente un trabajo básico de recopilación de teorías que, una vez ordenadas y valoradas, ha dado pie a un planteamiento, calculando seguidamente el funcionamiento de distintos supuestos en situaciones hipotéticas. Dentro de una investigación práctica, hay que tener presentes las variables que surgen en el aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, expuestas dichas variables al contexto particular de cada grupo. Para Dunkin y Biddle (1974) hay variables de contexto, de proceso, de presagio y de producto. La eficacia de la enseñanza, según coinciden un gran número de autores, está condicionada por los efectos de la interrelación de esas variables (Madrid: 1999: 130). Pero cuando hablamos de un estudio de campo, se hace necesario descubrir su naturaleza y papel que estas variables desempeñan dentro del proceso estudiado.

Siguiendo las explicaciones de Madrid (1999: 137-140), se entiende por *variables de contexto* aquellas que dan a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y culturales del profesorado y el alumnado, las características del centro educativo (tamaño y recursos, etc.) y la relación de estas variables contextuales en el proceso didáctico. Las *variables de presagio* se refieren a las individuales del profesor y del alumnado que intervienen en el grupo de estudio (aptitudes, actitudes, motivación, formación académica, estilos cognitivos, edad, sexo, lengua materna, ambiente en el aula, etc.) y que afectan en el proceso educativo y en la marcha del curso. Las *variables de proceso* son las que ayudan a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Larsen-Freeman y Long, 1991) ya sea en un ambiente natural o en el aula. Se refieren tanto a las estrategias didácticas empleadas (aula) o vividas (ambiente natural) como a conocer la

calidad del *input*, la interacción del profesor y alumnado, la manera de tratar las restantes variables de contexto y las de presagio o las de otras interferencias fuera del aula (relaciones con el aprendizaje natural con nativos, etc.). En definitiva, tenerlas en cuenta permite comprobar el efecto de la metodología curricular en el proceso de aprendizaje (Pérez Invernón, 2012: 248) y considerar, si fuera conveniente, cambios en la misma. Las *variables de producto* ayudan a comprender los resultados finales y la incidencia de las restantes variables en estos resultados después de terminar el proceso de instrucción.

Pero no sólo hay que contar con las variables que surgen de forma natural sino también con las que surgen cuando realizas un experimento. Como señala Leary (1991: 122), en estos casos hay que alterar al menos una de estas variables. Al alterar las variables podremos observar y evaluar claramente los efectos sobre el proceso. Como investigación experimental (Lewis-Beck, 1993), también en nuestro estudio hemos manipulado alguna variable en los grupos experimentales o se han buscado grupos con variables diferenciadas, como describiremos en el siguiente capítulo, anotando las variables y las condiciones ambientales en las que se encontraban los participantes.

El objetivo buscado en una investigación es dar respuesta a las preguntas formuladas. Estas respuestas se obtienen de los mismos datos recogidos y analizados. Sin embargo, las conclusiones a las que se llega necesitan de una validación: los datos que respaldan un estudio, a su vez, han de haber superado unos controles de calidad y fiabilidad con los que argumentar el análisis de los datos y las conclusiones, necesario todo ello para defender la tesis propuesta. En la investigación tradicional, el control de calidad se realiza sobre datos de tipo cuantitativo o numérico, despreciando los de otra naturaleza al caracterizarlos, por su complejidad a la hora de delimitarlos, de subjetivos. Pero estos datos numéricos no siempre dan respuesta a todas las preguntas; más aún cuando hablamos de temas relacionados con las ciencias sociales, el campo de la educación, la economía o la psicología. En estos campos, donde los investigadores se mueven en una realidad compleja (por tratarse de un contexto real y no de laboratorio), el análisis se realiza entrecruzando datos cuantitativos y cualitativos sin excluir ninguno de los dos enfoques sino complementándose el análisis final con ambos tipos de datos (Blaxter *et al.*, 2000: 103; Best y Kahn, 1989: 90).

La validación en estudios de campo es compleja, pues no siempre es posible conferir credibilidad a los datos recogidos en una investigación llevada a cabo fuera del laboratorio. La razón se encuentra en que, como ya hemos dicho anteriormente, este tipo de datos no se ajusta a criterios cuantitativos. No es esto motivo para dejar de buscar distintos medios con los que dar fiabilidad y mitigar los aspectos que ponen en duda lo afirmado. En este sentido, gran número de autores combinan datos cuantitativos y cualitativos, sirviendo los segundos para matizar o argumentar los datos cuantitativos; estos últimos servirán, a su vez, para justificar y respaldar los datos cualitativos (Allwright, 1991; Nunan, 1992). Por otra parte, en cualquier campo de investigación podemos encontrar uno y otro tipo de datos en la práctica. Una entrevista recoge, principalmente, datos cuantitativos, cuantificables; pero también puede recopilar datos no cuantitativos, de respuestas abiertas, codificables de forma numérica y datos numéricos

que se describen y justifican, perdiendo su naturaleza numérica (Blaxter *et al.*, 2000: 94-95).

De esta forma, los criterios de fiabilidad y validez funcionan como medida para dar credibilidad a los datos aportados en una investigación. Aunque son en principio característicos de una metodología cuantitativa, pueden convertirse en evaluadores de los dos tipos de datos, una vez se combinen con otros criterios y se lleve a cabo una evaluación comparativa de los resultados. Es decir, pueden ser válidos una vez que se triangulen los resultados de distintos tipos de pruebas (cuantitativas y cualitativas) sobre el mismo sujeto. La triangulación consiste en la observación continuada o longitudinal y la repetición del mismo tipo de pruebas desde distintas perspectivas, lo que supone la respuesta para validar una investigación del tipo que aquí se presenta (Blaxter *et al.*, 2000: 92). En definitiva, el tipo de investigación, la realidad y contexto sobre el que se estudia y los instrumentos con los que se cuenta serán los que marquen el tipo de datos, cuantitativos o cualitativos, que se recojan; pero todos ellos habrán de ser validados y la triangulación puede ser la fórmula recomendada (Thomas, 2011; Madrid, 1999; Lacorte, 1999: 399). En nuestra opinión, esta forma de validación confiere credibilidad a los datos aportados y resuelve el dilema de contar con un gran número de datos cualitativos, razón por la que la utilizaremos como fórmula de validación.

En cuanto al trabajo aquí presentado, y con el propósito de adaptarse a la naturaleza del estudio, esta investigación llevará a cabo observaciones en el aula y, por lo tanto, hará anotaciones cualitativas; en otras ocasiones, para la recogida de datos se realizarán técnicas cuantitativas con controles numéricos y cálculos estadísticos, con la presencia de variables que podrán modificar los resultados (Madrid, 1999). Por esta razón, no sólo se considerarán los datos resultantes de la investigación en el aula, sino que también serán tenidas en cuenta las variables de contexto y de presagio para comprender el proceso y los resultados.

Sobre el perfil del alumnado que forma el corpus de estudio, se han registrado aspectos cuantitativos, codificados de forma numérica-estadística por un lado (nacionalidad, edad, lengua materna, estudios y formación, estancias en lugares de lengua española, nivel de español inicial y final, resultados de las pruebas de nivel en las 4 destrezas, propósitos para mejorar el dominio del idioma, etc.) y, por otro, aspectos cualitativos (apreciaciones personales de los informantes, anotaciones y descripciones tomadas en el aula, respuestas abiertas en las encuestas, entrevistas, etc.). Por esta razón, se tendrán en cuenta los estándares de credibilidad, fiabilidad y validez de ambos tipos de investigación, cuantitativa y cualitativa. Por otra parte, al tratarse de una investigación de carácter especialmente cualitativo, estaríamos ante una naturaleza abierta y flexible al contexto de investigación (Best y Kahn, 1989).

Antes de continuar, es necesario exponer los métodos de análisis según los datos considerados en esta ocasión y el uso que de estos se hace (diseño, corpus de datos, técnicas de recogida y análisis de datos, criterios de validez y fiabilidad de los datos y,

para terminar, las interpretaciones). Estos son de tipo descriptivo, explicativo, predictivo y experimentales (Salinas Fernández, 1983: 175-182):

- Método descriptivo: describe la estructura de los fenómenos y su funcionamiento. Identifica los aspectos relevantes del fenómeno. Utiliza técnicas cuantitativas (test, encuestas, etc.) y cualitativas (estudios etnográficos, por ejemplo). En este tipo de investigación, la implicación del investigador puede ser mayor o menor, es decir, puede ir desde la de observador hasta la de observador participante.
- Método explicativo: una vez explicado el fenómeno, lo justifica con el papel que cumplen las variables en su desarrollo. Su metodología es básicamente cuantitativa y longitudinal.
- Método predictivo: después de haber descrito y explicado el fenómeno, trata de predecir los efectos. Es de enfoque cuantitativo. Las predicciones se marcan estadísticamente en coherencia con los datos recogidos.
- Métodos experimentales: se aplican igualmente una vez descrito y explicado el fenómeno. En su estudio se emplean muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de los datos y, en definitiva, se trata de poner en práctica un fenómeno para controlar y anotar su desarrollo y describir la relación entre las causas, el proceso y los resultados.

Lewis-Beck distingue entre métodos experimentales y no experimentales, agrupando en el mismo tipo a los tres primeros mencionados arriba, ya que el rasgo diferenciador y clave sería el hecho de llevar a cabo o no un experimento. Tanto un tipo como otro buscan dar cuenta de la conducta humana pero difieren en el control sobre los datos. Los experimentales manipulan variables y los no experimentales se limitan a observar, registrar y describir (Lewis-Beck, 1993). En el trabajo aquí presentado, hemos hecho un uso combinado, adaptando la investigación a los datos con los que se contaba y a los objetivos de estudio que se habían marcado (Blaxter *et al.*, 2000: 37). Así, se ha descrito la estructura y funcionamiento de los fenómenos de interés y se ha aplicado un experimento sobre sujetos (grupos experimentales) según los métodos experimentales arriba señalados.

Trujillo (1996: 2) considera que la investigación lleva implícita cuatro pasos sucesivos según la fórmula dada anteriormente por Nunan (1992), lo que sostiene la idea de Seliger y Shohamy arriba recogida. Esta fórmula sería:

Pregunta + datos + análisis + interpretación.

Según el tipo de datos de los que podamos disponer, de las técnicas de la recogida de datos y del análisis que hagamos, variará la naturaleza de la investigación, atendiendo a:

- Método de recogida de datos.
- Tipos de datos.
- Tipos de análisis.
- Fuentes de datos.
- Relación datos-teoría.

- Objetivos de la investigación.

Según el método de recogida de datos, también Trujillo establece la distinción entre una *investigación experimental* (por una parte, selección aleatoria de la muestra o de los individuos estudiados; por otra, test previo y posterior al tratamiento) y una *investigación naturalista* (se observa el hábitat natural). Siguiendo esta distinción, mi investigación sería fundamentalmente experimental. Si bien una parte del hábitat natural se ha observado sin alterarlo, el estudio se ha basado en la experimentación para comprobar los efectos registrados y confirmar o rechazar la hipótesis planteada.

Otra distinción que establece Trujillo (1996) es entre *investigación cuantitativa* y *cualitativa*. En la primera se trabaja con datos numéricos y en la segunda con otro tipo de datos no numéricos. Este autor hace hincapié en que esta distinción se refiere al método o la técnica de la recogida de datos y no al tipo de análisis que hacemos de ellos, por lo que, en esta fase de estudio, no ha de equiparse la investigación cuantitativa con la positivista. Blaxter *et al.* (2000: 242) incluso equiparan datos cuantitativos, números, con datos cualitativos, palabras. Cuando tratamos del tipo de análisis de los datos, hablamos de *investigación estadística* (que calcula la probabilidad de que los resultados obtenidos no sean producto de la casualidad) o *investigación interpretativa* (que busca patrones repetidos en las conductas de los sujetos estudiados, pues de esta forma la reiteración en los resultados da validez a los datos). Siguiendo esta idea, en mi investigación se han recogido datos cuantitativos de las numerosas encuestas, entrevistas y de las pruebas de nivel realizadas a los distintos grupos (de control y experimentales) y datos cualitativos de las mismas encuestas, entrevistas y las observaciones en el seguimiento de los grupos.

Los factores individuales y contextuales, que actúan como variables, son dignos de tenerse en cuenta, ya que inciden en la motivación, aunque resulte difícil evaluar cuantitativamente su incidencia real en el aprendizaje. Sin embargo, por el hecho de no encontrar una fórmula que cuantifique y valide los factores actitudinales e individuales no debemos minusvalorarlos (Gardner y Lambert, 1072).

La recogida de datos ha sido realizada con formantes universitarios (alumnos extranjeros de la UCO; profesorado que tiene este tipo de alumnos en sus aulas) de forma inclusiva, es decir, cuantos han sido posibles para conocer el contexto de trabajo. Con estos informantes se han organizado los cursos experimentales, agrupados de forma aleatoria sin un criterio especial para formar grupos ideales. Los criterios han sido accidentales, por participación voluntaria del alumnado o por coincidencia con los grupos ya existentes. Sin embargo, cada grupo guardaba un mismo nivel de competencia según el *Marco de Referencia*, selección habitual de un centro de enseñanza de idiomas. Las preguntas de investigación formuladas durante la planificación han servido para guiar el estudio y la manera de realizar la recogida de datos. Como señala Bisquerra (1989: 62), mediante el estudio de casos particulares se ha llegado a una generalización y se han relacionado los casos particulares de manera sistemática hasta elaborar una teoría.

Sin embargo, no todos los datos son de origen experimental o por observación. También se ha llevado a cabo “trabajo de gabinete” como ha sido el análisis de manuales de ELE

(propuestas editoriales con las que se trabaja en el aula). En cuanto a la información aportada por los manuales, se han seguido los siguientes pasos. Se elaboró una ficha de recogida de datos siguiendo modelos validados a partir de las plantillas creadas por Ur (1995), Ezeiza Ramos (2009) y Martín Peris (1986). Seguidamente, se procedió a la lectura de manuales de español generalistas para extranjeros, no específicos y dentro de unas fechas dadas, distinguiendo dos bloques: antes y después de la publicación del *Marco*. Tras el análisis de un número copioso de propuestas editoriales resultó un perfil de manual con características sobre los enfoques metodológicos y el tratamiento de las destrezas orales.

Relacionado directamente con el párrafo anterior, otro criterio que define el tipo de investigación se encuentra en la fuente de datos. *Fuentes primarias*, que estudian los individuos o grupos que se buscan conocer; *fuentes secundarias*, que utilizan estudios previos y similares realizados por otros investigadores (Blaxter *et al.*, 2000: 103; Thomas, 2011). En nuestro estudio, las fuentes empleadas han sido tanto primarias como secundarias:

- Fuentes primarias: entrevistas, encuestas, observaciones de aula, resultados de experimentos y pruebas de nivel cotejados entre los recogidos por mí.
- Fuentes secundarias: documentos y datos cedidos de otras investigaciones y bibliografía en general.

En muchas ocasiones, combinamos ambas fuentes: las secundarias nos sirven para respaldar los datos de las fuentes primarias (Blaxter *et al.*, 2000: 208). Las fuentes secundarias nos han servido también para validar los datos aportados y su análisis, aunque no sólo la utilizamos en este sentido. Como proponen Blaxter *et al.* (2000: 208), las fuentes secundarias pueden utilizarse como material complementario. En otros casos, nos sirvieron como documentos de trabajo, pues son fruto de estudios que han sido sometidos a un control de fiabilidad y validez y responden a las características de nuestra investigación, como en el caso de *El Currículo Integrado de las Lenguas. Propuestas de Secuencias Didácticas* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008).

Como último criterio, tenemos en cuenta el objetivo de esta investigación. Realmente es importante tenerlo presente, pues marca una dirección al trabajo investigador desde el primer momento. En este sentido, por una parte, hablamos de *investigación experimental o naturalista*, que analiza conductas con el fin de elaborar una teoría de esa conducta o ver si funciona o no de manera correcta. Es un tipo de investigación que no pretende modificar ni alterar la realidad particularmente estudiada. Por el contrario, en la *investigación-acción*, el investigador pretende mejorar la realidad estudiada, con lo cual busca modificarla (Trujillo, 1996: 3). En el caso que nos ocupa, la motivación inicial fue la de conocer el funcionamiento de parte de un proceso con la pretensión de corregir los fallos descubiertos o mejorar las actuaciones para lograr mejores resultados en actuaciones venideras.

Otros autores distinguen entre una metodología positivista o cuantitativa frente a una metodología cualitativa o crítica. Por *metodología positivista o tradicional* se entiende

aquella que sigue teorías ya aceptadas y trabaja sobre un diseño previo que actúa en una situación estable (normalmente se generan realidades en un laboratorio o se aparta a los sujetos estudiados de su contexto, creando un paréntesis), por lo que no permite variaciones sustanciales a lo largo del proceso de investigación, ya que el contexto y sus variables están bajo control y la fiabilidad de la recogida de muestras de datos se somete mediante la validez interna y externa. Estos datos, utilizando procedimientos estadísticos-probabilísticos, se transforman en unidades numéricas. Con ello, presentan el análisis final con apariencia de objetividad ya que la comunidad científica considera objetivos los datos numéricos y matemáticos, exentos de duda. Sin embargo, Gary Thomas (2011: 76) recuerda que *being objective is not the same as being thorough and balanced. You can be thorough and balance without pretending to objectiveness*. Es decir, ofrecer muchos datos, siendo incluso exhaustivos y equilibrados, no aporta nada a una investigación si estos no son analizados, interpretados. La ciencia es interpretación de la realidad. Pero la interpretación la lleva a cabo una persona y esta posee una concepción del mundo de la que no podrá prescindir (subjetividad). Este mismo autor insiste en otra cuestión: la interpretación de fenómenos sociales y la mayor parte de los naturales es válida, fiable y coherente sólo dentro de un contexto, no son fenómenos atemporales o deslocalizados (Thomas, 2011: 72). En cualquier tipo de ciencia, la intervención humana es inevitable, ya que el mismo hecho de seleccionar un tipo de datos y no otros revela una inclinación.

Por el contrario, la *metodología cualitativa* es abierta y flexible. Con esto queremos decir que, si las circunstancias lo exigen, puede variarse la planificación inicial. Esta investigación aquí presentada se ha desarrollado en contextos sociales, pretende conocer y comprender la realidad en la que se mueven los sujetos de estudio y normalmente hemos trabajado sobre muestras pequeñas pero suficientes para ser representativas. Los datos cualitativos se prestan a varias interpretaciones. Su objetivo es delimitar y definir el problema, avanzar hipótesis y proponer soluciones, aunque abiertas a reformulaciones. Para la validación se emplean técnicas de triangulación, observación reiterada y longitudinal que se analizan finalmente. De esta forma, se compensa la falta de datos cuantitativos. En mi caso, en un primer momento fue difícil reunir datos procedentes del profesorado. En parte por reticencia a la hora de responder a las encuestas (a pesar del carácter anónimo), en parte por desinterés. Las encuestas enviadas no solían ser devueltas y resultaba difícil reunirnos personalmente. Cuando tuve ocasión, sustituí la encuesta por entrevista y los resultados fueron más completos y complejos, reuniendo datos numéricos y cualitativos. En un segundo intento de recogida de datos, elaboramos la misma encuesta en formato digital y envió *on line*. Las respuestas fueron más numerosas y los participantes más variados con un rasgo mayoritario de profesorado universitario con alumnado extranjero en sus aulas. Este era el rasgo buscado, por otra parte.

En la *metodología crítica*, los problemas observados surgen de situaciones reales y el estudio tiene como objetivo solucionar el problema, es decir, modificar lo estudiado. También es denominada metodología de la acción. Se lleva a cabo entre un grupo de investigación que selecciona el problema, busca los datos, los analiza y llega a conclusiones tras el debate y el acuerdo (validez consensual). La validez de sus teorías e

hipótesis no depende tanto de las pruebas como de la eficacia para ayudar a que los interesados obren con coherencia. Las teorías se validan una vez puestas en práctica, después de haber comprobado y demostrado su eficacia (Elliott, 1991: 69). El estudio se hace con datos cualitativos y cuantitativos, dando mayor relevancia a los primeros; por tanto, los factores personales, sociales e históricos están presentes a lo largo de la investigación (Pérez Invernón, 2012: 257), como corresponde a un estudio de ciencias sociales.

En definitiva, el enfoque que se adopte ha de ir en consonancia con el tipo de investigación, los tipos de datos y las técnicas de recogida, sin olvidar las variables que se hayan ido considerando. El corpus puede tener mayor peso de información cuantitativa o cualitativa; el grado de subjetividad de las conclusiones, es decir, del análisis de los datos, no dependerá de estas características numéricas sino de los instrumentos de control de las variables, de si la teoría resultante se sustenta principalmente en la interpretación y juicios de valor o se infiere de los hechos estudiados del corpus elaborado para la ocasión (Larsen-Freeman y Long, 1991). Sin embargo, en realidad, la mayoría de las investigaciones combinan datos cualitativos y cuantitativos para controlar las variables (Allwright y Bailey, 1991) sin que exista ningún enfrentamiento entre ellos (Cook y Reichardt, 1986; Best y Kahn, 1989: 89), más bien todo lo contrario: se complementan. Blaxter *et al.* (2000: 242) recuerdan que “los datos cualitativos pueden cuantificarse [dando valores numéricos a los conceptos de manera estadística] y los cuantitativos, cualificarse [es decir, valorando e interpretando los resultados numéricos]. Los investigadores que adoptan explícitamente un enfoque cualitativo a menudo se descubren dando preferencia a los números y viceversa”. Este trabajo aquí presentado se sustenta en datos de ambas naturalezas. Los numéricos servirán para aportar objetividad al tiempo que serán sometidos a una interpretación personal. Por ejemplo, la edad de los estudiantes es cuantificable pero además este dato implica una valoración sujeta a interpretaciones.

Este estudio aquí presentado tiene un carácter ecléctico, que combina características y mecanismos de unos y otros, acorde a la naturaleza de la investigación, teniendo en cuenta que se trata de un campo de estudio propio de las ciencias sociales, poniendo la técnica al servicio de la investigación pues, como apunta Thomas (2011), en una investigación no es importante el empleo de uno u otro método sino elegir y planificar de manera que la elección resuelva las dudas. No se trata de seguir una metodología científica concreta sino de resolver las preguntas de investigación. En los siguientes párrafos señalamos los elementos de uno y otro tipo de enfoques metodológicos, que tendría rasgos de investigación científica, sintética, heurística o inductiva, con un grado medio-alto de subjetividad. Vamos a ir definiendo nuestra investigación comparando con la tipología clásica:

Como investigación científica, pues el planteamiento es objetivo, racional y contrastable. Sigue un método de campo y sistematiza los datos recabados para argumentar el análisis. Con el fin de seguir un protocolo científico, fueron considerados los pasos señalados por Bisquerra (1989: 62) para el procedimiento investigador:

1. Planteamiento del problema a partir de la observación de casos particulares.
2. Revisión bibliográfica.
3. Formulación de hipótesis o preguntas de investigación.
4. Metodología de recogida de datos:
 - a. Definición de las variables (constructos).
 - b. Muestreo de sujetos (informantes).
 - c. Diseño experimental.
 - d. Procedimiento.
 - e. Análisis de datos.
 - f. Conclusiones.

Como investigación sintética, ya que se ajusta al objetivo de este estudio: conocer la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y ver los efectos en los resultados. La investigación sintética se caracteriza por mostrar las distintas partes de un estudio como un todo coherente (Seliger y Shohamy, 1989:27). En esta ocasión, igualmente, se muestra el estudio en partes, pues facilita la exposición argumentativa y el estudio de campo, pero en todo momento las partes se integran en la totalidad del proceso de aprendizaje y enseñanza, pues se pretende definir la realidad de la enseñanza de ELE para contribuir a su mejora. Así que, si bien se acomete un análisis parcial, en cuanto a que se experimenta en una parte de la realidad (las destrezas orales), este se lleva a cabo con la certeza de que forma parte de un todo real, observando los efectos que la actuación de los experimentos producen en las restantes destrezas, es decir, desde “un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Como investigación heurística o inductiva. El investigador analiza casos particulares y, a partir de ellos, extrae conclusiones con la pretensión de conferirles un carácter general, pretensión con la que se ha llevado a cabo este estudio: hallar generalidades y elaborar una teoría a partir de observaciones sistemáticas de la realidad. Se ha seguido el protocolo indicado que empieza recogiendo y registrando datos. Categorizadas las variables y las regularidades, se relacionaron los datos observados. Estas observaciones se llevaron a cabo dentro de una realidad controlada (grupos experimentales), lo que permitió elaborar una primera hipótesis y, sobre ella, volver a trabajar y observar; después, se relacionaron todos los datos con los que se ha elaborado una teoría (Bisquerra, 1989: 62). Se han organizado grupos experimentales de forma sistemática y regular a lo largo de dos cursos académicos, a los que se han sumado otros grupos de estudio anteriores a estos dos cursos, por responder a las mismas características y haber estado sometidos al mismo control y observación (más adelante, se presentan estos grupos). De esta forma, los casos particulares son más numerosos y representativos; además, esto ha permitido repetir el mismo experimento en momentos distintos, con lo que se confiere a esta investigación validez y fiabilidad, ya que los resultados han sido coherentes.

Según Seliger y Shohamy, el investigador que pretende seguir un método inductivo debería empezar con una noción o idea general sobre algún aspecto del aprendizaje de una segunda lengua y reunir los datos de distinta manera para aprender más sobre el fenómeno en estudio (Seliger y Shohamy, 1989: 57). En nuestro caso, la idea inicial

consistía en buscar la incidencia que la instrucción de las destrezas orales pueda tener en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Partimos de la creencia de que la instrucción de las destrezas orales de forma sistemática y dentro de un enfoque metodológico integral, contando con el trabajo cooperativo y coordinado entre el profesorado, mejora sustancialmente el aprendizaje-enseñanza de un idioma. Esto se sustenta en una larga experiencia docente aunque la verificación (para reafirmar o negar) se ha obtenido tras someter los datos a criterios de fiabilidad, viabilidad y coherencia, entre otros. También nos dicen Seliger y Shohamy (1989: 29) que si el objetivo de una investigación es heurística, el investigador observa y registra algunos aspectos. No ha de seguir una teoría en su totalidad para guiar la investigación. Se recogen cuantos más datos mejor, de manera que dibujen el contexto en toda su complejidad. Estos datos han de ser clasificados, analizados y descritos. Se ha seguido, pues, este procedimiento, es decir, recogida de datos con el afán tanto de recrear el contexto como de respaldar la idea de partida. En ocasiones, algunas propuestas no se han podido confirmar como resultado del análisis de los datos si bien se ha cumplido el objetivo de aportar datos en relación con los Currículos Integrados de Contenidos y Lenguas (AICLE).

Otros rasgos definitorios que hallamos en una investigación:

El grado de control del contexto de investigación y sus variables. Esta investigación puede clasificarse como de tipo experimental ya que la argumentación se fundamenta en buena parte en los resultados obtenidos de los grupos experimentales. Estos grupos han sido sometidos a una metodología y pruebas acordes con los objetivos para poder analizar el efecto de las propuestas. Un experimento ha de ser bien diseñado y, como hemos expuesto anteriormente, ha de ser validado. Una forma sería evaluar su validez y fiabilidad mediante la repetición de la misma prueba en momentos diferentes a lo largo del tiempo y en sujetos distintos (como así se ha hecho). Además, en todo experimento hay que alterar, al menos, una variable de manera que podamos evaluar los efectos provocados en la conducta del participante, aprendiz en este caso (Leary, 1991: 122). En un primer paso, tras formar los grupos experimentales y los de control, se describieron las características de los participantes (personales y nivel de dominio del español) mediante encuestas y pruebas de nivel utilizando las del Instituto Cervantes para la obtención del Diploma de Español y otras de elaboración propia a partir de las indicaciones de Moreno Fernández (2012: 71) y se concretó el contexto para determinar las variables que intervenían en el proceso. De entre todas las variables, se estimaron como fundamentales dos:

- Presencia-ausencia de instrucción específica en destrezas orales. Uso de estas destrezas como plataforma para desarrollar y mejorar las restantes destrezas.
- Enseñanza – aprendizaje del español académico. Currículo de ELE integrado en los planes de estudios universitarios.

Los grupos experimentales siguieron un curso con un enfoque y unas técnicas dirigidas a lograr un nivel adecuado al uso académico. Se llevó a cabo un control de las variables de forma que se confirmara que los datos recogidos y los resultados obtenidos no estaban

causados por el azar sino por el proceso, conscientes de las palabras de Blaxter *et al.* (2000: 263):

“Una de las cuestiones clave que hay que tener en cuenta en un análisis cuantitativo es el problema de la causalidad. Afirmamos que la búsqueda de explicaciones y de comprensión es el propósito de todo análisis. Nos gustaría afirmar que una cosa es de determinada manera en virtud de otra. Pero sólo porque dos variables parezcan relacionarse una vez medidas, no significa que realmente lo están. A veces, la conexión estadística entre dos variables se debe al azar o al efecto de una tercera variable. Para demostrar que existe la causalidad es preciso descubrir o indicar el mecanismo que une las distintas variables.

Grado medio-alto de subjetividad. De nuevo tomo como referencia a Blaxter *et al.* (2000: 36) cuando afirman que “la investigación no es una actividad llevada a cabo por científicos imparciales y desapasionados. Es una actividad social poderosamente influida por las motivaciones y valores del investigador [...] dentro de un contexto más amplio donde la política y las relaciones de poder determinan su curso”. La naturaleza misma de la investigación implica la reflexión del propio observador por lo que será inevitable un grado de subjetividad en la interpretación de los datos. Se intentará compensar y relativizar la falta de neutralidad mediante el rigor y la responsabilidad ética ante nuestro trabajo. Con este propósito, empleamos criterios de control como, por ejemplo, los de validez y fiabilidad. En realidad, la presencia del investigador es inevitable e ineludible, más en una investigación del tipo que aquí expongo, en la que coincide profesor e investigador actuando en el campo de investigación.

En realidad, pronto fue criticado el enfoque positivista, sustentado por una perspectiva cuantitativa y que asegura sostener los análisis de los datos desde la objetividad (según los patrones dados por Comte). Para Stockman (1983), el positivismo es un enfoque insuficiente para alcanzar una teoría fiable ya que tan sólo explica las respuestas a estímulos preestablecidos y regidos por leyes generales, donde el ser humano no tiene la libertad de elección, y donde el sujeto no es responsable de sus actuaciones sino que estas se ejecutan según las leyes ya escritas, de forma que resulta imposible salir del círculo vicioso en el que entra este enfoque positivista-objetivo (Bisquerra, 1989: 58). Campbell (1979) revalorizó la perspectiva cualitativa, que implica subjetividad, como indispensable para la investigación científica. Cook y Reichardt (1986) consideran que subjetividad y objetividad no están reñidas. Los datos que nos aporta un experimento de laboratorio, dentro de una situación idónea, generan una realidad ficticia e ideal para el experimento y de él se recogerán datos cuantitativos, respondiendo así a las exigencias de las ciencias experimentales; pero la artificiosidad de los experimentos de laboratorio no sirve para conocer un fenómeno en su contexto ni describir la realidad donde se producen los fenómenos y, por tanto, no satisfará a las necesidades de una investigación de la naturaleza que aquí se presenta. Por otra parte, los datos ya sean cuantitativos o cualitativos han de ser interpretados entrando en juego el subjetivismo del investigador (Blaxter *et al.*, 2000: 264).

Tampoco nuestro trabajo está libre de subjetividad. Se trata de un estudio en el que el investigador ha estado involucrado en el trabajo de campo, y buena parte de los datos recabados son de carácter cualitativo. Sin embargo, la responsabilidad ética y la conciencia de esta situación como investigadora han estado presentes a lo largo de la recogida de datos, del análisis y de la interpretación de los mismos, con la pretensión de mantener el grado de cientifismo adecuado para aportar fiabilidad y veracidad al análisis.

Ahora pasaremos a exponer el grado de fiabilidad y la validez interna y externa de esta investigación.

6.2.1. Fiabilidad

Sea de la naturaleza que sea la investigación, el tipo de datos recogidos han de pasar un control de calidad con el que garantizar su fiabilidad. Aunque, como venimos insistiendo, demostrar esta característica es más complejo cuando se trata de datos no cuantitativos y de una investigación que por su propia naturaleza requiere de análisis interpretativo y subjetivo. Cuando hablamos de una investigación positivista y cuantitativa, llevaremos a cabo el control de calidad mediante los criterios de fiabilidad y validez. Al hablar de otro tipo de investigación, se añadirán otros controles de calidad. Como este estudio tiene naturaleza ecléctica, emplearemos distintos criterios, que han de estar orientados a la validez externa, la validez interna, la fiabilidad externa y la fiabilidad interna:

“La fiabilidad es el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación, y la validez, en la medida en que se interpreta de forma correcta” (Pérez Serrano, 1994: 78).

La fiabilidad se obtiene tras repetir los fenómenos científicos en las mismas circunstancias contextuales y obtener los mismos resultados; la validez, concierne a la exactitud de la interpretación en su contexto (Goetz y LeCompte, 1888: 214).

Puede decirse que si otro investigador repite las mismas pruebas y obtiene los mismos resultados, la fiabilidad es alta. La naturaleza de los datos y los instrumentos utilizados permitirán la réplica en otra ocasión, a pesar de que cada ocasión es única ya que hablamos de investigación de campo, es decir, que trabaja sobre y en un contexto real, expuesto a variables. Esta fiabilidad se logra con valores adecuados en las variables, con un mantenimiento de las circunstancias lo más similares posibles y una medición correcta y precisa (Latorre *et al.*, 2005: 97). En este tipo de investigación, tanto por la naturaleza de los datos como por el proceso de investigación y la presentación de los resultados, no es fácil obtener una fiabilidad externa perfecta (Pérez Invernón, 2012: 283). En estos casos de recogida de datos cualitativa, la fiabilidad se logra con la estandarización de las respuestas, aunque no siempre ha sido posible hacerlo pues, en ocasiones, estas han sido, por su carácter abierto, extensas y no uniformes.

Para Goëtz y LeCompte (1988), la fiabilidad externa afecta a cinco aspectos:

- El estatus del investigador (cómo he afectado al discurrir del curso).
- La selección de informantes.
- Las situaciones y condiciones sociales.
- Los constructos y premisas analíticas.
- El método de recogida y análisis de datos.

Respecto al estatuto del investigador. El mayor problema se produce cuando el investigador forma parte del grupo investigado. Es este el caso en el que nos hallamos, pues coinciden investigador – profesor. Aunque, si bien he intervenido en los procesos de enseñanza de los grupos experimentales (y evaluado la efectividad de las propuestas), no he estado presente en la recogida de datos de mis estudiantes: encuestas anónimas (unas veces han sido presenciales y otras *on line*) o pruebas de nivel. A pesar de todo, el investigador ha intentado pasar desapercibido para no influir en los informantes como aconseja Allwright (1991) “An alteration in the normal behavior of a subject under observation due to the observation itself”.

Es decir, no debemos olvidar que los informantes podrían actuar sin naturalidad al sentirse observados, haciendo que los datos aportados no fueran válidos. Por eso, durante la celebración de los cursos se ha tratado de crear un clima de confianza y naturalidad, haciendo olvidar que se estaba participando en un curso experimental, en unas pruebas de algún tipo y, en el caso de las entrevistas, se ha hecho saber que la información aportada sería anónima.

En la recogida de datos de los cuestionarios a los profesores, una parte se realizó *on line*, en otras ocasiones fueron entregadas directamente a los profesores y una parte de ellas se sustituyeron por entrevistas. En cualquier caso, los datos de identificación del profesor entrevistado o encuestado no han sido utilizados y no se ha contado con ellos, siendo eliminados en el registro y elaboración de estadísticas. A los informantes se les ha hecho saber que su nombre no se haría público tanto para su conocimiento como para que estos se sintieran relajados a la hora de contestar (Thomas, 2011: 151). Las entrevistas se han llevado a cabo en un ambiente relajado, evitando la presión de preguntas sobre actuaciones directas y concretas que pudieran interpretarse como evaluación del trabajo del entrevistado. En la primera recogida de datos, se solicitaba nombre y correo de contacto para llevar un control de actuación y repetir las pruebas en futuras ocasiones. Sin embargo, con el fin de ser coherentes con la idea del anonimato y la confianza, en las posteriores y grueso de las encuestas, nos dirigimos al Rectorado para que, a través de la Secretaria General, hicieran llegar las encuestas al profesorado de la Universidad de Córdoba. En resumen, la fiabilidad es alta, pues podría repetirse la misma encuesta en condiciones similares y con los mismos informantes.

La selección de los informantes se llevó a cabo bajo criterios claros y fáciles de comprobar: estudiantes extranjeros de ELE que aprenden español y que cursan estudios universitarios. La mayoría pasa un periodo que va desde un cuatrimestre a dos cursos, aunque, en menor medida, hay otros casos. Es una fuente fiable ya que esta situación es

la misma cada año académico y podría repetirse como garantía de fiabilidad. En cuanto al profesorado, fue seleccionado entre aquel que contaba con estudiantes extranjeros de programas de movilidad interuniversitaria, en su mayoría de la universidad pero también con profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y profesorado de Idiomas.

La situación y las condiciones sociales. En todos los casos se garantizaba que la información se vertería a la base de datos eliminando cualquier dato que aportara información nominal. Por otra parte, se informaba de que se utilizarían los datos que formarían parte de un todo contextual (origen, edad, y otros datos personales para retratar el ámbito social, económico y cultural). La información recibida ha sido la misma con el fin de no alterar las condiciones en las que se han llevado a cabo la recogida de datos. Los resultados del total de los grupos responden a las características comunes de distintos cursos académicos y cada recogida de datos se ha hecho bajo las mismas condiciones para no comprometer la fiabilidad. Por lo tanto, sería fácil de repetir y fiable.

Los constructos y definiciones relacionados con el diseño de investigación y las premisas en el análisis de datos están dentro de la bibliografía especializada en materia de lenguas y más concretamente en lo relacionado con el *Marco*, la parrilla del perfil del profesor de idiomas⁷⁶ y demás. De esta forma, si se quisiera repetir la investigación, no habría problemas en los conceptos manejados, lingüísticos o de otro carácter científico, pues están compartidos y validados por la comunidad internacional. Dichas definiciones y conceptos están expuestos a lo largo de los capítulos precedentes y justificados en los que siguen.

Método de recogida de datos y análisis. La recogida de datos ha sido directa y tras una planificación estructurada según los objetivos buscados. Las encuestas se componían de modelos validados de ítems de distinto tipo evitando las preguntas abiertas. Sin embargo, en las entrevistas se aumentó el número de preguntas abiertas. En cada fase de recogida de datos se hicieron algunos cambios que no afectaron a la estructura sino que se utilizaron para corregir erratas y planteamientos de las preguntas que no resultaban claras para el encuestado. Por este motivo consideramos que dichos cambios no han supuesto variación de los constructos, sino una mejora en la calidad de la recogida de datos. Los datos obtenidos trataban sobre el perfil del encuestado (edad, lugar y fecha de nacimiento, formación y profesión, lengua o lenguas maternas, lengua extranjera o segunda lengua). En el caso de que el informante fuera el aprendiz, las preguntas también se referían a otro tipo de información como ha sido el conocer su dominio de español, las posibles estancias en un país de lengua española y los motivos por los que ha estado en esos países (por estudios, vacaciones, negocios, etc.), el uso que hace de la lengua española y aspiraciones u objetivos respecto a su aprendizaje a lo largo de su estancia en la Universidad, métodos con los que ha aprendido, aprendizaje de las destrezas orales y planteamiento de cómo aprenderá o mejorará su español durante su estancia (por instrucción o sin ella).

En cuanto a las encuestas y entrevistas del profesorado, interesaba determinar la relación académica con el estudiante extranjero, las exigencias y permisibilidad ante todo lo

⁷⁶European profiling grid (EPG) en <http://egrid.epg-project.eu/es>

relacionado con el dominio de español y aprendizaje del estudiante y la opinión del profesor acerca del grado de dominio que ha de alcanzar un estudiante de estas características.

Respecto a las pruebas de nivel inicial y final, basadas en los criterios del *Marco de Referencia*, interesaba establecer la incidencia de la instrucción de destrezas orales o la ausencia de la misma en los resultados de la competencia y dominio de un hablante de español como lengua extranjera. Esto se ha ido determinando mediante el cotejo de los resultados de distintos aprendientes en circunstancias similares o distintas (grupos experimentales y de control).

A lo largo del periodo de recogida de datos se ha intentado al mismo tiempo llevar una evaluación sobre la efectividad de los cursos experimentales: comprobación de los contenidos, metodología, similitud entre los distintos grupos en la efectividad del método.

En definitiva, la fiabilidad externa, es decir, la posibilidad de réplica o repetición de las pruebas para confirmar la fiabilidad, está garantizada. Los datos recogidos se almacenan conjuntamente si bien se distingue entre aquellos tomados *on line*, que son agrupados en una base de datos consultable, y aquellos tomados por sistemas clásicos. Tanto unos como otros se han registrado para respaldar los datos publicados y justificar los argumentos dados a las acciones y situaciones presentadas. Respecto a las pruebas de nivel, contamos con grabaciones sonoras.

Si hablamos de los datos de tipo cualitativo, se ha pretendido registrar aquellos recurrentes en distintos informantes de forma que la reiteración de datos aporte fiabilidad y valide las conclusiones.

En cuanto a la fiabilidad interna, esta puede verse afectada especialmente cuando hay más de un investigador y hay que asegurar que siguen el mismo protocolo, enfoque y formas de recogida de datos. Esto está resuelto ya que no hay más que un investigador (Pérez Invernón, 2012: 287-288). Por otra parte, la fiabilidad interna implica también que la repetición de la investigación ofrezca los mismos resultados. Este rasgo es más importante en investigaciones en las que la observación tenga un papel relevante, como es el caso de lo relacionado con los efectos de la instrucción de las destrezas orales en el aprendizaje (evaluación del trabajo escolar, el desarrollo del aprendizaje, la incidencia de la metodología, la incidencia de las variables, etc.). Este aspecto tiene un alto nivel de subjetividad y se ha intentado compensar con los datos aportados (datos cuantitativos) por las pruebas de nivel posteriores a la celebración del curso. Pero el resto de la investigación se ha nutrido de entrevistas semiestructuradas y encuestas, con un entrevistador o mediante aplicaciones informáticas donde la observación no es tan relevante y garantiza la fiabilidad. En todo caso, la triangulación de los datos reunidos ha aportado credibilidad y fiabilidad a los datos con los que se ha trabajado.

6.2.2. Validez

La validez puede ser interna o externa. La validez interna pretende confirmar que efectivamente estamos midiendo lo que realmente queríamos medir. La validez externa se logra cotejando las conclusiones con otros estudios equiparables para así afirmar que no estamos ante casos excepcionales sino, por el contrario, generalizables.

La validez interna sigue estas pautas (Pérez Invernón, 2012: 288; Goetz Y LeCompte, 1988: 255):

- La historia y la maduración.
- La influencia del investigador.
- La selección y regresión.
- La representatividad.
- La recuperación y confirmación de datos.

La historia se refiere a que los fenómenos que se están estudiando no suelen permanecer estables. Efectivamente, nuestro tema de estudio está en proceso de cambio y es esta cualidad la realmente investigada. Una vez terminada la investigación, el fenómeno sigue su curso y no es posible revisar los resultados sobre el sujeto estudiado sino sobre casos similares. No se trata de un estudio de laboratorio en el que podamos congelar los resultados y a los informantes. La maduración se refiere a la etapa de desarrollo biológico. Nuestro estudio se realiza a lo largo de dos años. El momento histórico que liga a los informantes sería la publicación del *Marco* y las políticas lingüísticas de la Unión Europea, es decir, la historia reciente.

La influencia del observador y la representatividad de los datos. Ya he insistido en el interés por hacer saber a los informantes el tratamiento que daríamos a los datos que nos aportasen. El problema mayor nos pareció que podía ser el hecho de que temieran ver sus datos personales publicados, por lo que se puso especial interés en que conocieran el tratamiento anónimo (Thomas, 2011: 151). El problema de tratar con estudiantes puede ser que se vean coaccionados por la presencia de un investigador, y más si este es el profesor. Sin embargo, esta investigación se ha llevado a cabo en un contexto algo especial. Por una parte, la participación en la investigación no les reportaría ningún beneficio material (a ninguno de los informantes) ni redundaría en sus calificaciones (en cuanto a los estudiantes se refiere, porque eran cursos sin calificaciones finales, ni ellos participaban en otros cursos tutorizados por el investigador) por lo que no había presión por dar gusto al investigador. Aun así hemos tenido presente la tendencia natural en agradar al entrevistador. Para contrarrestar la posible incidencia, se formularon los ítems de manera que los informantes no se sintieran reflejados de forma directa y personalizada.

El concepto de selección y regresión se refiere a la validez de la muestra de informantes seleccionados. Creemos que este factor no es significativo ya que no ha habido exclusión del grupo social en el que nos movíamos. Toda la comunidad que respondía al perfil de

interés (a saber, aprendientes de español como lengua extranjera) ha sido invitada y la selección de la muestra se ha hecho por sí sola, según han querido participar voluntaria y generosamente (Pérez Invernón, 2012: 290). Otro rasgo que suma validez sería el tamaño de la muestra. Según señalan Seliger y Shohamy (1996: 98⁷⁷), habría que contar con el 5% o el 10% del grupo social en el que se haga el estudio pues si esta muestra fuera más pequeña, las variables individuales pesarían más que las generalidades y no sería representativo del grupo. Según los datos facilitados por la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba (ORI), el número de estudiantes visitantes anuales ronda los 600 y reunimos 208 informantes. Es decir, que hemos hecho un seguimiento al 34'5% en pruebas de nivel de dominio de la lengua, pruebas puntuales, encuestas y entrevistas. Un tercio del total de los informantes ha participado en cursos o talleres experimentales.

La recuperación de los datos. El uso de la triangulación no sólo se debe a la dificultad de repetir las pruebas en otro momento posterior sobre los mismos informantes-estudiantes (pues estos no permanecen estables, se presume que evolucionarán; sólo podría llevarse a cabo sobre otros estudiantes con el mismo perfil y en circunstancias similares) sino porque nos parece una forma fiable y sólida de validar los datos aportados. Así, se validan comparando los resultados de distintas pruebas de análisis: las encuestas con las pruebas de nivel y los análisis de las evaluaciones.

Otro aspecto importante para validar un estudio se halla en la validez externa, de manera que las conclusiones de este estudio particular puedan generalizarse. Así requiere dos perspectivas:

- Que la investigación presente rasgos y elementos comparables con otras investigaciones.
- Que el marco teórico y las técnicas de investigación sean comprensibles para otros investigadores.

Con este fin, en la validez externa se consideran:

- Los efectos de selección.
- Los efectos de escenario.
- Los efectos de constructo.

En los efectos de selección valoramos que los constructos puedan compararse en los distintos grupos y en los que pudiera haber. Y en este caso que nos ocupa, los grupos de informantes (que responden al perfil) son comparables en los aspectos estudiados. En realidad, los rasgos estudiados en cada grupo son generales y propios de un estudiante de ELE adulto, del ámbito universitario o que cursa estudios de español y, por lo tanto, el espectro es amplio y es fácil que todos los tipos estén representados.

Los efectos de escenario se refieren de nuevo a los efectos que la propia investigación puede ejercer en el grupo de estudio. El tipo de incidencias a las que se ha sometido al

⁷⁷ “Small populations in a study tend to magnify the effect of individual variability”.

grupo (encuestas, pruebas de nivel) no conlleva una alteración. El alumnado con el que se ha trabajado está habituado a ser encuestado inicialmente (pruebas de diagnóstico, estudios que llevan a cabo los centros donde estudian, etc.) y las pruebas de nivel son para ellos una parte curricular. Tampoco las variaciones metodológicas constituyen elementos extraños.

Los efectos de constructo no han sido elementos que hayan puesto ni pongan en peligro la validez externa pues están integrados en la comunidad internacional ya que el investigador los ha tomado de la propia comunidad en la que se está realizando el estudio: la bibliografía de enseñanzas de idiomas en el ámbito europeo.

Los criterios de validación externa son los de la triangulación, la saturación y la validez. Para la triangulación cruzamos la información dada por varios informantes y la recogida con otros instrumentos. Así, se contrastan los datos de las encuestas al profesorado, alumnado, las entrevistas y los resultados de las pruebas de nivel y evaluaciones de los grupos de control y experimental. Estos datos se contrastan para el análisis del mismo asunto desde perspectivas diferentes. A veces, los datos se contrastan con los del análisis a los manuales y a los métodos de distintos sistemas metodológicos y planes de estudio de los centros de enseñanza.

El proceso de saturación se ha llevado a cabo mediante la suma de encuestas y entrevistas. Este criterio de saturación ha provocado que en un momento determinado las nuevas encuestas y fuentes no aportaran información nueva, pero han servido para respaldar cuantitativamente los datos. En este caso, el número de encuestas recogidas ha sido grande, más en los estudiantes que en el profesorado. Este proceso de saturación se ha producido igualmente en el caso del análisis de manuales. Llegó un momento en que los nuevos manuales que estaban en diagnóstico no aportaban nueva información, pero seguimos reuniendo datos para asegurar la validez de las propuestas.

La negociación o *validez respondente* consiste en validar los resultados mediante contrastes con los de otras investigaciones publicadas, informantes, observadores y personas implicadas. Los resultados han sido comparados con los de programas de estudiantes americanos en Madrid, en Granada y de la propia UCO.

En definitiva, el contraste o cotejo de los datos se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la validez, fiabilidad y por mecanismos de triangulación, contraste y saturación. Ha sido un trabajo laborioso, con un número grande de informantes con los que no siempre ha sido fácil mantener el contacto a lo largo de toda la estancia en España.

6.3. Contexto de investigación

6.3.1. Contexto de estudio

El contexto de estudio se ha desarrollado en España dentro del ámbito de instrucción universitario o para-universitario. Además, a este contexto de control se han sumado otros estudiantes de programas universitarios estadounidenses ubicados en Madrid y Granada. Por otra parte, hemos contado, en menor número, con algunos estudiantes que están fuera del ámbito universitario pero dentro del sistema educativo (lectores de EOI, de centros de enseñanza secundaria).

Se ha recurrido al Servicio de Idiomas de la Universidad de Córdoba, a la propia Universidad de Córdoba y a otros informantes participantes en programas de estudios de universidades extranjeras ubicados en Granada y Madrid.

El total de estudiantes informantes ha ascendido a 208 personas, de las que 87 estaban integradas en grupos experimentales.

En cuanto al tipo de alumnado, en su mayoría son estudiantes universitarios entre los 20 y los 30 años de edad que cursan estudios en alguno de los Grados de la Universidad dentro de algún programa europeo (Erasmus, por ejemplo), estadounidense (generalmente participan en programas propios de la Universidad de California, Kansas, Virginia, etc. y combinan materias no lingüísticas y de lengua española), americanos (Ciencias sin Fronteras de Brasil), de países del Mediterráneo desde Albania a Turquía (Máster de Olivicultura), en Máster o doctorados (Máster de Olivicultura, Programa Tempo, Ciencias sin Fronteras), o proceden de China. Estos últimos, en general, inician sus estudios universitarios en el sistema español tras un año de aprendizaje de la lengua española. El resto, en menor medida, han sido profesionales extranjeros que residen en la ciudad (desde los 20 años de edad en adelante).

Por nacionalidades, hemos contado con estudiantes procedentes de Europa comunitaria, EEUU, Canadá, Brasil, China, Vietnam, Japón, Corea y algún otro país oriental, y países del Mediterráneo (árabes, turcos, griegos y magrebís).

Por otra parte, la mayoría de estos estudiantes pasan en Córdoba 4 meses o todo el curso académico; algunos alargan su estancia de dos a tres años (máster, doctorado); en otras ocasiones, las menos, están ya establecidos en el país o tienen pretensión de estarlo. En general, parten con un nivel de dominio de español bajo o, en todo caso, suele ser insuficiente para desenvolverse en las tareas académicas universitarias. La casuística es variada pero podría reducirse a lo que sigue en cuanto al conocimiento de partida del idioma y la cultura española:

- No saben nada de español.
- Nivel A2 en distintos estadios sin haber alcanzado un B1.

- Nivel intermedio (en la banda de B1) aunque con serios problemas en la expresión y comprensión oral.
- Nivel avanzado (en la banda B2-C1), generalmente entre estudiantes de Filología Hispánica, con alto dominio en la expresión escrita y la comprensión escrita y oral.

La lengua materna de estos aprendices-informantes es, por orden cuantitativo, la alemana, inglesa, italiana, francesa, polaca y otras lenguas eslavas, el albanés, chino, árabe, japonés, ruso y algunas otras sin representación numérica suficientemente significativa.

Gran parte de estos aprendices, especialmente los europeos, con excepción de los franceses, tienen conocimientos de otra lengua extranjera, en su mayoría la inglesa. No suele ser así con los de procedencia china y norte de África o Brasil, con nulos o muy escasos conocimientos de inglés u otra lengua extranjera; aunque los norteafricanos tienen un conocimiento alto de francés o, en ocasiones, son bilingües.

Estos estudiantes se establecen en la ciudad de distintas formas. En ocasiones, en alojamiento individual o compartido (con otros extranjeros o con españoles), en el Colegio Mayor o conviven con una familia española.

Prácticamente la totalidad de los informantes han aprendido dentro de algún sistema de instrucción escolar y, un número menor, han mejorado en entornos naturales. La mayoría de los estudiantes Erasmus asisten a cursos intensivos cuando llegan a Córdoba. Son cursos gratuitos, de 40 horas impartidos durante 3/4 semanas, organizados por niveles después de una prueba de diagnóstico para los cursos de nivel superior a A2. Se registran con mayor frecuencia los niveles inicial, intermedio (B1 y B2) y, hasta hace algunos cursos académicos (5 o 6 años), rara vez se formaba un nivel avanzado. Sin embargo, de forma progresiva ha aumentado el número de estudiantes con un alto nivel de español que busca formación en un registro académico.

Después de un primer curso de repaso y actualización, los estudiantes Erasmus tienen la posibilidad de seguir otros no intensivos, pero el elevado precio hace que sean los menos los que continúen su aprendizaje mediante cursos e instrucción formal. Así que el estudiante Erasmus aprende siguiendo las clases regulares en sus facultades y por contacto cotidiano con españoles (aprendizaje natural).

En definitiva, en ninguno de los casos hay un plan coordinado ni integral entre la materia de ELE y el resto de los estudios que cursan a lo largo de su estancia en Córdoba. No obstante, en algunos grupos, como en el caso del Máster de Olivicultura, la elaboración curricular de los cursos de español tiene en cuenta los contenidos del Máster con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y lingüísticas que emplearán en los dos años siguientes, tanto para su estudio como para la elaboración y defensa del proyecto de tesis. Sin embargo, una vez comenzado el Máster, dejan de asistir a cursos de mejora de español, con algunas excepciones a título personal.

6.2.3. Corpus de datos, instrumentos y procedimientos de análisis

Esta investigación se apoya en varias fuentes esenciales. El orden en que aparecen no implica grado de importancia, sino que responde a la secuenciación del plan de trabajo:

- Encuestas: a profesores de ELE, a profesores de LE, a profesores de las áreas no lingüísticas (ANL), a alumnos de ELE.
- Entrevistas a profesores y a alumnos.
- Seguimiento de los grupos experimentales y de control. Tres bloques: anterior a 2013, curso 2013-2014, curso 2014-2015.
- Pruebas de nivel realizadas a los estudiantes.
- Análisis de otros documentos: manuales de ELE, currículos.

El profesorado de áreas de lengua y otras materias aportó información de distinto tipo que podemos agrupar como sigue:

1. El trabajo en el aula: seguimiento del proceso de aprendizaje de un grupo de aprendices (contexto, método o enfoque que siguen) y análisis del trabajo realizado por profesores.
2. Análisis de la bibliografía referida a los temas de investigación que se tratan:
 - 2.1. Corrientes de investigación y teorías sobre aprendizaje.
 - 2.2. Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera: enfoques y métodos, métodos presenciales y a distancia.
 - 2.3. Formas de trabajo: planes de estudio, CIL, AICLE, enfoques metodológicos, etc.
3. Análisis del material con el que trabaja el profesorado:
 - 3.1. Formatos: en papel, electrónico y por Internet, etc.
 - 3.2. Currículos, planes de estudio y programaciones.
 - 3.3. Manuales editoriales, material propio.

Los procedimientos y técnicas de análisis de los datos han sido:

- Por triangulación (Pérez Invernón, 2012: 275) de los datos cuantitativos y cualitativos de nuestra investigación. Por una parte, se han analizado los datos de los informantes-estudiantes, comparando los recogidos de los grupos de control (pruebas de nivel inicial y final, de la instrucción recibida, etc.) con los de los grupos experimentales (un tercio del total) y mostrando la relación entre los resultados de su aprendizaje y la instrucción recibida. Por otra, los datos de los informantes-enseñantes han sido cotejados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Por saturación o por validación, acumulando y cotejando los datos reunidos en nuestra investigación con estudios y análisis de otros autores (documentación bibliográfica).

I. Corpus de datos: estudiantes

En cuanto a los estudiantes o aprendices, han sido el principal cuerpo de informantes. Durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 se ha realizado un seguimiento a distintos grupos de estudiantes (208). Los criterios de selección han estado condicionados por lo que las circunstancias marcaban. En cualquier caso, los grupos han respondido a los intereses de esta investigación.

La recogida de datos sobre los estudiantes se ha realizado mediante encuestas, entrevistas, pruebas de nivel y seguimiento personalizado sobre un número determinado de estudiantes que han participado en cursos experimentales, junto a un seguimiento general en los estudiantes participantes en grupos de control.

El seguimiento sobre el proceso de aprendizaje se ha llevado a cabo en estudiantes que cursan sus estudios de ELE en España. Tanto obligados por las circunstancias como respondiendo al interés de este estudio, lo hemos reducido a estudiantes universitarios. Estas circunstancias se deben al hecho de ser el lugar, en algunos casos, donde podíamos recoger datos personalmente; en otros, porque asimismo era el lugar en el que contábamos con la colaboración de compañeros. Por otra parte, consideramos conveniente reducir el campo de acción a un terreno conocido, además de ser allí donde queremos actuar en el futuro: la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera mediante instrucción en el ámbito universitario. En este contexto podemos estudiar la situación sobre la manera que el profesorado tiene de trabajar, de aprender el estudiante y, por último, plantear las propuestas al respecto (Larsen-Freemany Long, 1991; Moreno Fernández, 2004: 290).

Al mismo tiempo, decidimos llevar a cabo el seguimiento sobre el mayor número de grupos y estudiantes que fuese posible a lo largo de su estancia en España con el fin de contar con un amplio espectro. Solicitamos la colaboración de compañeros tanto de la Universidad de Córdoba como de otras en Granada y Madrid (Programa Simmons College en Madrid y the Institute of International en Granada), a la que respondieron generosamente.

En definitiva, contamos con estudiantes procedentes de distintas universidades, de diferentes niveles de competencia de español y, dentro de cada universidad, estudiantes de distintos Grados o estudios. Del conjunto de informantes, hemos separado los grupos experimentales de los de control en una proporción de 1 experimental y 3 de control.

A todos ellos se les ha realizado una misma encuesta inicial y otra final para conocer su propia opinión sobre su situación lingüística y su competencia comunicativa (de donde, una vez cotejada con la prueba de nivel, puede conocerse su grado de conciencia y conocimiento del estado y progreso de su español). Además de la encuesta, se les ha realizado una prueba de nivel para conocer la competencia de ELE, poniendo especial interés en las destrezas orales. En cuanto a los grupos de control, estos han seguido distintos caminos durante su estancia: unos han asistido a cursos de ELE en la Universidad; otros han asistido únicamente a los cursos regulares de contenidos de sus

respectivos Grados. Un tercer grupo, los menos, han recibido instrucción en academias o clases particulares.

En los cursos experimentales se han realizado propuestas concretas para desarrollar habilidades orales empleando textos de distinta índole como textos formales, informales y científicos. El curso 2013- 2014 se programó de forma coordinada con profesores que impartían contenidos de estudios universitarios, excluyendo a los de lengua extranjera. La pretensión era trabajar de forma coordinada con las materias de contenidos que reciben los estudiantes fuera del aula de español lengua extranjera. Esta experiencia aportaría, en la medida de lo posible, información sobre los efectos inmediatos, las ventajas y los problemas que podían surgir.

El objetivo ha sido doble. Por una parte, constatar la incidencia que una instrucción expresamente destinada a este tipo de estudiante tiene en su actividad regular universitaria. Una instrucción donde las destrezas orales sirven para desarrollar las competencias comunicativas en registros formales y especializados del lenguaje académico-científico. Por otra, valorar la viabilidad de un Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua en ámbitos universitarios, al ser considerado un aprendizaje adecuado a los objetivos académicos de este tipo de estudiantes-aprendices.

Los cursos experimentales que se han ido impartiendo respondían a los siguientes criterios y protocolos:

- Se marcaron los objetivos: mejora en el lenguaje académico, en la expresión escrita y oral.
- Se determinaba el formato de clase: clases presencial o a distancia. Los grupos experimentales han asistido a cursos presenciales, con sesiones vía Internet para las tutorías. De esta forma se aprovechaba para poner en práctica las destrezas comunicativas en redes sociales (chat, Facebook). El número de horas ha sido variable aunque normalmente las horas presenciales han alcanzado las 45 horas y se han extendido a lo largo de 3 o 4 meses. Algunos grupos, como ha sido el caso de los grupos del Máster de Olivicultura, de carácter intensivo, han llegado a sumar más horas, hasta 150 en total.
- Se establecían los procedimientos, técnicas y métodos. En primer lugar, hemos insistido en la instrucción oral (objetivo y procedimiento pedagógico). La competencia de esta habilidad articula el inicio y desarrollo de las restantes en escritura y lectura. Se trabaja desde el texto como unidad de medida, valiéndose de una rica tipología textual, en coordinación con los contenidos de lengua y de otras materias.
- Los contenidos se englobaban por unidades, articuladas a su vez por géneros textuales y tareas adecuadas al género y los contenidos.
- Tipos de tareas. Las tareas se ideaban, siempre que era posible, en función de los contenidos no lingüísticos con el propósito de motivar al estudiante y de añadir contenidos culturales y léxico - científico a las tareas: informes, mantener una

charla, exponer un tema, un debate, relatar una historia, artículo o comunicación, cartas administrativas o formales, etc.

- Evaluación. Los estudiantes realizaron pruebas de nivel antes y después, además de a lo largo del curso. Fueron pruebas en soporte escrito y oral, evaluando el progreso académico, la actitud y el propio funcionamiento y efectividad del curso.
- Todos los informantes realizaron las mismas pruebas de nivel inicial y final, ya fueran de los cursos experimentales o de control. Sobre un mismo texto comparamos la comprensión y producción escrita y oral, según el modelo recomendado por Moreno Fernández (2012: 71). Igualmente, se sometieron a controles utilizando modelos de las pruebas de nivel del Instituto Cervantes (DELE).

Además, contamos con otro tipo de informantes que no participan en la Universidad: profesores extranjeros de centros educativos de enseñanza primaria y secundaria, auxiliares de conversación de este tipo de centros y de EOI. Consideramos que esta variedad de grupos aportaría a la investigación un mayor grado de control sobre los resultados que obtendríamos de los grupos experimentales, estableciendo un seguimiento comparativo con aprendices en un contexto de instrucción diferente pero no del todo dispar en cuanto al ámbito educativo y al tipo de aprendizaje. La variedad de estos grupos permitió validar la eficacia de la instrucción formal de una lengua.

En cuanto a la recogida de datos de los estudiantes de ELE, se han realizado encuestas indiscriminadas a distintos grupos. Estas encuestas recogen los datos personales (nacionalidad y lengua materna, edad, formación, conocimientos de ELE y métodos en los que ha aprendido, apreciaciones sobre su español y capacidad de aprendizaje, apreciaciones sobre aprendizaje, objetivos y pretensiones para aprender español). Han sido realizadas en los siguientes cursos específicos:

- Cursos Lengua y Cultura del Programa Erasmus. Universidad de Córdoba a través de UCOIdiomas. De octubre de 2013 a febrero de 2014 (40 horas lectivas) y de octubre de 2014 a febrero de 2015 (30 horas lectivas). De estos cursos hemos reunido el mayor número de encuestados y entrevistados; de aquí se seleccionaron parte de los estudiantes de algunos grupos experimentales. Los cursos fueron impartidos por las profesoras M^a Jesús Jurado Cortada, María Dolores Jurado Cecilla y Esther Cortés Bueno.
- Cursos de ELE Cuatrimestrales 2013-2014 / 2014-2015 de UCOIdiomas. Grupos donde se ha trabajado con metodología recomendada por el *Marco* y con material (manuales y otros) más acorde a los enfoques por tareas y en la línea de nuestra propuesta. 45 horas lectivas cada uno de ellos.
- Curso de ELE-Sinohablantes. Impartidos por y en la Facultad de Filosofía y Letras. Marzo-junio 2014, sesiones semanales de 2 horas.
- Curso de ELE para estudiantes extranjeros de la Universidad de Córdoba dentro de las actuaciones del Título de Expertos en ELE. Grupos de control con pruebas de nivel.

- Cursos de ELE para el Programa Atlantis de la Universidad de Córdoba. Curso 2013-2014. Curso de 45 horas impartido por la profesora M^a Jesús Jurado Cortada. Curso de apoyo lingüístico para las materias universitarias.
- Cursos de ELE y Cultura para el Programa California: 2013, 2013-2014, 2014-2015, impartidos por UCOIdiomas. Cursos de 60 horas cada uno de ellos. Programa global de Lengua y Cultura.
- GRIIS en Granada (Cursos 2013-2014 y 2014-2015)
- Lector de IES los Pedroches. Sesiones semanales de 3 horas. Profesores del Colegio Británico de Córdoba (de lengua materna inglesa y distintas nacionalidades). Lectora canadiense del colegio de El Guijo (Córdoba), desde octubre de 2014 a junio de 2015, con sesiones semanales de una hora. Clases donde aplicábamos la metodología que proponemos con fuerte incidencia en la instrucción de destrezas orales para la mejora de las restantes destrezas y de la competencia comunicativa en general.
- Curso de lengua para los estudiantes del Máster de Olivicultura de la Universidad de Córdoba. Alrededor de 15 horas en total cada convocatoria. Curso de apoyo lingüístico específico para este máster.
- Curso de ELE en Programa *Ciencias sin fronteras*. Curso de 45 horas.
- Cursos de distintas materias y de ELE para el Programa K-State de la Universidad de Kansas (EEUU). Cursos de 45 horas.
- Cursos para el Programa de VCU (Virginia Commonwealth University). Cursos de 30 a 40 horas para un programa global de lengua y cultura.
- Curso Experimental V (noviembre 2014 a febrero 2015). Pruebas de nivel y diagnóstico en el curso de Lengua y Cultura Erasmus en octubre 2014, iniciales y de proceso entre estudiantes de la Dra. María Martínez – Atienza. Pruebas finales expresas para el curso y, además, pruebas *on line* de UCOIdiomas.
- Curso Cuatrimestral de lengua y cultura ELE en UCOIdiomas (desde octubre de 2014 a febrero de 2015). Profesora María Dolores Jurado Cecilia. Curso de 45 horas. Cursos de apoyo de lengua para facilitar la participación e integración académica en las asignaturas regulares de la UCO.
- Curso de nivel A1 de estudiantes de la Universidad de Córdoba participantes del Programa Tempo (de diciembre 2014 a enero 2015). Curso de 45 hora.
- Pruebas puntuales en cursos intensivos anuales de UCOIdiomas (diciembre 2014, febrero 2015) y en el Taller de Conversación a estudiantes de Cognac (abril de 2015).
- Curso de Lengua y Cultura intensivo para Erasmus en febrero 2015. Profesoras: M^a Jesús Jurado y Esther Cortés Bueno.
- Curso experimental VI (marzo a mayo de 2015).
- Curso Anual Intensivo en UCOIdiomas (de octubre de 2014 a mayo de 2015). Varios profesores entre los que me incluyo durante los meses de abril y mayo. Cursos con 12 horas de media semanales.
- Cursos del Programa de California 2015 (desde enero a mayo de 2015). Programa global de lengua y cultura con asignaturas de lengua, literatura, historia y cultura de Andalucía.

- Cursos del Programa global de VCU 2015 (mayo y junio de 2015). Materias: Historia y Arte, Proyecto Advanced, Lengua (niveles A1 y A2). Profesoras: M^a Jesús Jurado, Elena Peñas, María Dolores Molina y Esther Cortés Bueno.

De estos grupos, por distintos criterios, seleccioné un número de alumnos para formar los grupos experimentales y de control (Estudio A y B), a los que se les sometió a encuestas, entrevistas y pruebas de nivel. Con los informantes de los grupos de control, aunque accedieron a participar de forma voluntaria, no pude llevar a cabo todos los controles ya que muchos de ellos no asistieron a las pruebas finales. Por otra parte, los grupos experimentales recibieron cursos diseñados para la ocasión. Aunque la metodología se aplicó también a otros grupos regulares de UCOIdiomas.

Grupos experimentales:

1. Auxiliar de conversación del IES Pedroches (2013-2014). Procedente de EEUU, con nivel de dominio B2-C1. Sesiones semanales de dos horas presenciales a lo largo del curso escolar.
2. Curso experimental I (octubre 2013- febrero 2014). 8 estudiantes. Erasmus nivel B1-B2.
3. Curso de ELE del Máster de Olivicultura de la Universidad de Córdoba, Curso experimental II (junio a diciembre de 2013). Nivel inicial a A1-B1, 8 estudiantes. De julio a octubre de 2013, 20 horas semanales.
4. Curso de ELE del Programa *Ciencias sin fronteras*. Septiembre-noviembre de 2012, 40 horas, 20 estudiantes.
5. Programa K-State de la Universidad de Kansas (EEUU). Nivel B2, 14 estudiantes, 40 horas.
6. Programa VCU (Virginia Commonwealth University). Mayo-junio 2013, curso de 40 horas. Nivel B1, 11 estudiantes por grupo (40 en total).
7. Programa Atlantis, procedentes de la UE y EEUU, 2013-2014. Profesora: M^a Jesús Jurado. De B1-C1, curso académico coordinado con ANL, 8 estudiantes.
8. Curso intensivo de verano, julio 2014, 60 horas. B1, 7 estudiantes.
9. Cursos Cuatrimestrales ELE de UCOIdiomas durante el curso 2013-2014. Cursos de 45 horas, nivel B1 y B2.
10. Curso experimental V, de noviembre 2014 a febrero 2015, 3 horas semanales.
11. Curso intensivo de Lengua y Cultura A2 (febrero de 2015). Grupo experimental VIII. Profesoras: M^a Jesús Jurado y Esther Cortés Bueno. 30 horas, 2 estudiantes, A1-A2.
12. Taller de conversación (abril 2015) en UCOIdiomas de nivel A2. Alumnos procedentes de Cognac (Francia). 15 alumnos del grupo experimental y 35 del de control.

Estos cursos experimentales han seguido una metodología basada en un enfoque por tareas. Cada tarea giraba en torno a uno o varios géneros discursivos que se trabajaban oral y por escrito. Según la tarea, se seleccionaba el tipo de género textual y de registro (familiar, social, académico), los contenidos de lengua y de cultura. Se ha intentado, en

la medida de lo posible y no siempre con éxito, coordinar el programa curricular con las materias no lingüísticas del currículo de los estudiantes de cada curso. En alguna ocasión hemos contactado directamente con el profesorado de ANL y en otras, en la mayoría, hemos recibido información de los contenidos de las ANL, datos tenidos en cuenta a la hora de elaborar la programación del curso experimental.

A estos estudiantes, como hemos señalado anteriormente, se les ha evaluado el nivel de dominio de lengua antes de comenzar el curso (prueba de diagnóstico) y al terminar (prueba final de nivel de dominio), al igual que al resto de informantes de control. Los resultados han sido cotejados y hemos recogido datos significativos que más adelante exponaremos. Por otra parte, a los participantes en los cursos experimentales les hemos realizado pruebas de seguimiento junto a corrección de ejercicios, tareas puntuales y tareas finales.

A continuación presentamos los instrumentos empleados en relación con los objetivos marcados.

Objetivo 1:

- Valorar la efectividad de un método basado en la instrucción de las destrezas orales (expresión e interacción, comprensión oral) en la competencia comunicativa del estudiante de ELE mediante los resultados alcanzados.
- Analizar el uso y valor dado a las destrezas orales (expresión e interacción, comprensión oral) en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

El seguimiento de los distintos cursos ha funcionado como instrumento de trabajo. Distinguimos entre grupos experimentales (en los que se ha aplicado el enfoque estudiado) y grupos de control. En estos últimos grupos englobamos cursos de distinto carácter que han servido de contrapunto al seguimiento de los cursos experimentales.⁷⁸ En algunas ocasiones, hablamos de cursos con un fuerte enfoque gramatical o con un enfoque no centrado en destrezas orales, cursos de programas integrados sin coordinación entre las distintas materias, etc. En todos ellos, ha habido un control inicial y otro final de nivel de lengua y de competencia de los estudiantes en distintas habilidades. En casi todos los grupos hemos realizado una entrevista o encuesta tanto a alumnos como a profesores; algunos de los profesores han entregado un informe en el que han respondido a cuestiones planteadas previamente. Por lo tanto, se incorporaron, como instrumentos, los comentarios facilitados por profesorado y alumnado.

Por otra parte, como instrumentos de control también hemos utilizado las experiencias contadas por los profesores y los datos que estos han recogido expresamente para esta investigación. En conclusión, los datos recogidos han sido:

⁷⁸Larsen-Freeman y Long (1991) sostienen que las premisas básicas de un experimento son que todos los factores excepto uno sean constantes para poder comprobar el efecto de ese factor sobre el fenómeno que se investiga.

- Grupos experimentales.
- Grupos de control (impartidos por mí o por otros profesores).
- Encuestas al profesorado y alumnado.
- Pruebas de nivel inicial y final a grupos experimentales y de control.
- Pruebas puntuales y seguimiento en los grupos experimentales y de control.

Objetivo 1.1:

- Comparar si hay diferencias en los resultados según haya o no instrucción en destrezas orales.
- Comprobar si la publicación del MCER y el *Plan Curricular del IC* han supuesto un cambio en los enfoques y actuaciones en ELE.
- Comprobar si el papel de la competencia comunicativa dado en la enseñanza ELE responde a las directrices del MCER.
- Comprobar si el enfoque basado en la enseñanza mediante una instrucción de las destrezas orales en la E/ELE responde a las directrices del MCER.

Los instrumentos empleados han sido los datos obtenidos de los cursos experimentales cotejados con los de control, y las encuestas y entrevistas realizadas al profesorado. Ha sido analizado el modo de actuar en el aula según el enfoque planteado y los objetivos buscados, estableciendo la correspondencia entre objetivos, procedimientos y resultados (o evaluación) y su paralelismo con el MCER y el *Plan Curricular*, además de la importancia de los aprendizajes Integrados entre lengua y contenidos sobre los resultados finales, confirmando la efectividad si la hubiera con los planes curriculares de estudios. Se ha cotejado bibliografía referente a este tema y datos recogidos para la investigación.

Objetivo 1.2:

- Analizar el papel que desempeñan las destrezas orales en la adquisición de las restantes competencias comunicativas.

Estos cursos experimentales están centrados en el aprendizaje del lenguaje académico, necesario para la participación de los estudiantes en el ámbito de Enseñanza Superior. La hipótesis de partida es que un dominio en destrezas orales y el empleo de estas como mecanismo procedimental es base para el desarrollo de las restantes destrezas, fundamentales en el aprendizaje de la lengua meta, e incide positivamente en la mejora de distintos registros formales. El seguimiento se ha llevado a cabo en los cuatro cursos experimentales organizados expresamente y en otros cursos de esta naturaleza, confrontados a otros donde se le rompe el brazo y pero todavía. Además, hemos contado con los datos facilitados por las responsables de los programas *Boston University* en Madrid y *GRIIS* en Granada.

Objetivo 1.3:

- Analizar los resultados que la aplicación de un tratamiento integrado de las lenguas tendría en el currículo universitario, en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y otros contenidos.
- Comprobar si se elaboran los currículos coordinadamente entre contenidos y lengua/s dentro de la universidad. Confirmar, si se diera la posibilidad, su efectividad en la Enseñanza Superior.

Instrumentos: el funcionamiento de los programas de universidades extranjeras que están establecidas en la Universidad de Córdoba y otras universidades españolas, directamente o a través de los servicios de lenguas modernas: Ucoidiomas (Programa California, Programa VCU, Universidad de Kansas, etc.), Programa Atlantis, Simmons College, GRIIS, Programa Erasmus, etc. Datos aportados por el profesorado de la UCO y los responsables de los programas arriba señalados.

Objetivo global:

- Llevar a cabo un análisis comparativo sobre los resultados entre estudiantes que forman parte de estos programas y aquellos que no.

Análisis comparativo de todos los grupos, tanto de control como experimental, según los objetivos y los resultados obtenidos. Para terminar, se han argumentado los resultados.

II. Corpus de datos: los manuales o libros de texto

Uno de los materiales fundamentales tanto para el estudio como para la argumentación de esta tesis son los manuales y métodos con que el profesor de ELE trabaja en el aula, considerados por tanto otra fuente de estudio.

Para esta última fuente, hemos seguido los siguientes pasos y planteamientos. En primer lugar, sería imposible analizar y describir todo el material editorial que ha habido y hay en el mercado, por razones obvias. Por este motivo, tomamos la decisión de limitarnos al material accesible, bien por formar parte de la biblioteca a nuestra disposición (personal o de trabajo), bien por encontrarse en el mercado. Así que de antemano contamos con la ausencia de los desconocidos, sin saber su número ni el interés que habrían despertado.

Partiendo de esta evidencia, resultó necesario llevar a cabo una selección de tal manera que, pese a este contratiempo, fuese representativa y que respondiera a las preguntas de investigación planteadas. Por otra parte, la oferta editorial es cuantiosa y se hacía necesaria una criba operativa. Para ello, establecimos una serie de limitaciones y unos criterios de calidad:

- Reducir el estudio a métodos generales, excluyendo métodos para fines específicos, material para trabajar una sola destreza o para refuerzo de algún aspecto concreto de la lengua. Esta primera criba resultaba necesaria por el

- carácter de la propia investigación, pues nos interesa el funcionamiento de un método aplicable en el aprendizaje integrado.
- Entre los métodos no específicos, seleccionar aquellas propuestas que abarcan todos los niveles de aprendizaje, desde niveles de principiantes hasta los avanzados, con alguna excepción porque algunos manuales como *Esto Funciona* (Edelsa, 1985) o *Avance* (SGEL, 2001) han marcado una etapa a pesar de no cubrir todos los niveles de competencia.
 - De entre los que respondieran a los dos anteriores criterios, hemos escogido los métodos que habíamos utilizado en el aula. Este conocimiento directo nos permitiría además conocer su efectividad.

Nos interesaba también responder a otra de las preguntas de investigación: saber si plasman las propuestas del MCER y los criterios del Plan Curricular en las propuestas editoriales, señalando la primera distinción entre métodos anteriores y posteriores al 2001 y 2006.

Someter la selección a este criterio nos permite además responder a otra de las preguntas de esta investigación: ¿existe un nuevo enfoque tras la publicación del MCER y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes en los métodos publicados?

El cotejo de los resultados debe permitir responder a las preguntas de investigación y confirmar si se ha producido un cambio en las propuestas y elaboración de los libros de texto o manuales. Para ello, expondremos seguidamente el análisis de algunos manuales con el fin de determinar el grado de adecuación de algunas propuestas editoriales a las directrices del *Marco* y señalar los cambios más notables. Una vez hemos elegido el mecanismo y los materiales, planteamos un número de preguntas para delimitar nuestro estudio (Nunan, 1992):

- a. ¿Hay una adecuación de la oferta editorial al *Marco*? Esta pregunta requiere de un análisis del material cuestionado y conocer otras particularidades.
- b. ¿Ha supuesto la aparición del *Marco* un antes y un después en el ámbito hispano de la enseñanza de ELE, y en particular en las ofertas editoriales? Es importante hacer un análisis comparativo agrupándolas cronológicamente. Sin embargo, el hecho de confirmar una coincidencia cronológica en los cambios no es razón suficiente para sostener que la causa fuese la influencia ejercida por el *Marco*, ya que podría deberse a otro motivo o al propio azar (Blaxter *et al.*, 2000: 263). Por lo tanto, se hace necesario un análisis apropiado con el que argumentar que los manuales aparecidos tras el año 2002 responden a las recomendaciones del Consejo de Europa.
- c. Con la pretensión de responder a nuestras preguntas, habría que llevar a cabo un análisis sistemático de los manuales antes y después de la aparición del *Marco* de forma que podamos constatar un cambio formal y sustancial. Tras un análisis superficial sobre algunos manuales, en ocasiones se aprecia un cambio drástico

(*Español 2000, Bitácora*); en otras, se puede hablar de un cambio paulatino parejo a la evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras. Nos referimos a la influencia de los patrones marcados por el *Nivel Umbral (Threshold level)* resultado del trabajo del Grupo de Expertos dentro del marco del Proyecto de Lenguas Modernas (Van Ek, 1975), sobre enfoques nocio-funcionales en publicaciones como *Para empezar* o *Esto funciona* (Edelsa). Lo que lleva a explicar de manera más compleja los cambios experimentados en las características de los libros de texto, que no se han producido de forma drástica ni ocasionados por una sola causa. Es adecuado preguntarse por el papel que la publicación del *Nivel Umbral*, anterior al *Marco* y aparecida en español en 1979, ha tenido en los manuales de ELE.

- d. Finalmente, debemos preguntarnos sobre el proceso de adecuación de los manuales de ELE a las directrices y recomendaciones del *Marco* y a los nuevos enfoques metodológicos.

Marcados los objetivos y determinadas las preguntas, presentamos un diseño de investigación con el que poder obtener respuestas, siguiendo las siguientes pautas:

- ✓ Lectura de la documentación bibliográfica que sirve para conocer el contexto de investigación de este tema y elaborar los parámetros de evaluación para la plantilla.
- ✓ Estudio de las características que definan el Nivel Umbral, haciendo una relación de las exigencias del MECRL (McKenna Glee Son, 2005), el método gramatical, el enfoque por tareas, el enfoque orientado a la acción, la gramática funcional y otros conceptos básicos para esta investigación.
- ✓ Elaboración de una plantilla en la que recoger los datos con los que trabajaremos.
- ✓ Tras el análisis de un número representativo de manuales, como por ejemplo *Español 2000, Fórmula, Tema a tema* y otros, consideramos oportuno establecer tres etapas, según las diferencias definitorias y temporales:
 - Anterior a la década de los años 80 del siglo XX.
 - Después de la publicación del Nivel Umbral (1979) y antes de la publicación del *Marco*.
 - Después de la publicación del *Marco* (2002).
- ✓ El resto de los manuales los fuimos encuadrando en uno de estos grupos según sus características.
- ✓ Por último, intentamos determinar el proceso de adecuación de las editoriales a los cambios metodológicos.

Elaboración de una plantilla

Uno de los pasos fundamentales ha sido elaborar una plantilla con la que aprovechar la recogida de datos. Para su diseño, hemos tomado los modelos validados de investigaciones anteriores, como iremos describiendo seguidamente. En primer lugar, Ezquerra (1975: 4-5) elaboró el siguiente esquema para el análisis de los manuales:

- a. Descripción del método:
 1. Ficha bibliográfica
 2. Material impreso
 3. Material sonoro
 4. Material visual
 5. Organización de una lección

- b. Principios metodológicos
 1. Lengua escrita y lengua hablada
 2. Nivel de la lengua que se ha de enseñar
 3. Constitución del léxico del método
 4. Progresión gramatical
 5. Utilización de la L1 para el aprendizaje de la L2
 6. Público para quien se dirige el método
 7. Papel de la imagen
 8. Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica

- c. Ensayo de evaluación del método
 1. El léxico
 2. La gramática
 3. Los ejercicios
 4. Los diálogos
 5. Las imágenes
 6. Comentarios generales

Con ese esquema de estudio se consigue un análisis completo en los manuales de corte estructural, acorde a las tendencias de la época pero, como aprecia Fernández López (2004: 718), desde un punto de vista actual puede echarse en falta el examen de ciertos contenidos que las nuevas perspectivas metodológicas han aportado como la importancia de las situaciones comunicativas, las funciones comunicativas, la perspectiva cultural, etc. Por este motivo, añadiremos nuevos descriptores a esta plantilla de Ezquerra.

Del estudio de Ramírez y Hall (1990: 720) tomamos los descriptores que tienen en cuenta la perspectiva sociocultural y sociolingüística, necesarios para un análisis completo pues, de acuerdo con Areiza, los factores contextuales influyen en los usos de la lengua (Areiza, 1997: 9):

- Perspectiva sociocultural:
 1. Qué grupos y naciones de hispanohablantes están representados en el manual; tratamiento de las variedades lingüísticas del español.
 2. Cómo está representada la información cultural (métodos visuales como fotos, mapas, dibujos; o escritos).
 3. Qué aspectos o temas culturales de la sociedad son tratados.

- Perspectiva sociolingüística:
 1. Temas comunicativos (identificación personal, casa, familia, descripciones físicas, etc.).
 2. Situaciones tratadas y en qué contexto de la comunicación se desarrollan (comprensión y expresión oral, lectura y escritura).
 3. Análisis del contenido lingüístico de acuerdo a las cuestiones comunicativas del lenguaje.

Para definir la perspectiva curricular plasmada en estructura el libro, tuvimos en cuenta a Ramírez y Hall (1990):

1. Componentes de cada unidad.
2. Tema o temas tratados en cada unidad.
3. Situaciones trabajadas.
4. Participantes.
5. Actividades de aprendizaje.

Para el análisis de la oralidad aprovecharemos el trabajo de Pérez *et al.* (2012) referido al tratamiento que se da en una serie de manuales a la destreza oral en un plano comunicativo.

Finalmente, la plantilla se ha completado a partir de las creadas por Ur (1995), Ezeiza Ramos (2009) y Martín Peris (1986, reedición de 2004).⁷⁹

Datos documentales. Manuales

El número de manuales analizados ha sido de 33. Sin embargo, hemos reducido los títulos descritos para agilizar lo expuesto, considerando representativa la lista que sigue:

Español 2000, desde 1981. Editorial SGEL.
¿A que no sabes? Desde 1983. Editorial Edelsa.
Para empezar, 1987. Editorial Edelsa.
Esto Funciona, desde 1985. Editorial Edelsa.
Español Avanzado, desde 1988. Colegio de España.
Fórmula, desde 1990. Editorial Santillana.

⁷⁹ Ver Anexo 2.

Ven, desde 1990. Editorial Edelsa.
Abanico, desde 1995. Editorial Difusión.
Avance, desde 1997 a 2009. Editorial SGEL.
Nuevo Avance, entre 2009 y 2011. Editorial SGEL.
Sueña, desde 2006. Editorial Anaya.
Aula, desde 2006. Editorial Difusión.
Español en marcha, desde 2010. Editorial SGEL.
Bitácora, desde 2011. Editorial Difusión.
Método, desde 2012. Editorial Anaya.
Tema a tema, desde 2013. Editorial Edelsa.
Gente hoy, 2014. Editorial Difusión.

Método de análisis:

Una vez recabados los datos, nos ajustamos al método establecido para su análisis (Seliger y Shohamy, 1984: 24-40), buscando validez interna y externa. Como se ha señalado antes, la validez interna pretende confirmar que efectivamente estamos midiendo lo que realmente queríamos medir. La validez externa se logra cotejando las conclusiones con otros estudios equiparables para poder afirmar que no estamos ante fenómenos excepcionales sino, por el contrario, podemos confirmar que se trata de un caso generalizable (Pérez Invernón, 2012: 288; Goetz y LeCompte, 1988: 255).

Buena parte de nuestros datos pueden considerarse cuantitativos (anotados en las plantillas) aunque la recogida de los mismos se ha realizado, en cuanto a algunos de los descriptores, con un alto índice de subjetividad, por la propia naturaleza del dato (Blaxter *et al.*, 2000: 94-95). Insistimos de nuevo en que el componente subjetivo es inevitable en las cuestiones sobre apreciaciones, más aún cuando hablamos de temas relacionados con las ciencias sociales, el campo de la educación, la economía o la psicología (Blaxter *et al.*, 2000: 103) aunque en este caso, en el que se analizan documentos y no los efectos sobre aprendices, podemos hablar de datos con mayor índice objetivo-cuantitativo y menor grado de subjetividad en la recogida e interpretación de datos. De todas formas, en una investigación de campo, fuera del artificio de un laboratorio, resulta necesario combinar datos cuantitativos y cualitativos, numéricos y de otra naturaleza, con distinto grado de objetividad y subjetividad (Best y Kahn, 1989: 90). En cualquier caso, todos ellos resultan complementarios. Asimismo, por otro lado, la naturaleza inanimada de los manuales reduce el número de variables en la recogida de datos. Para darles validez, es importante el proceso de análisis (Seliger y Shohamy, 1984) sostenido por los datos resultantes de nuestros análisis cotejados con los estudios realizados por otros autores y opiniones vertidas por el profesorado entrevistado.

Los resultados del análisis lo exponemos en el siguiente capítulo.

III. Profesorado:

En un primer momento fue difícil obtener datos del profesorado, pues este es reacio a dar información. Fue el motivo por el que recurrimos a la entrevista personal (cara a cara o telefónica) en el caso de aquellos profesores que podían ofrecer información muy interesante para la investigación. Los resultados fueron mejores ya que las entrevistas resultaron distendidas y los entrevistados se mostraron comunicativos.

En una segunda incursión recurrimos a la encuesta *on line* enviada a través de la ORI de la Universidad de Córdoba. La respuesta fue más variada ya que ha llegado a todo el profesorado de la universidad.

Distinguimos entre profesores de materias no lingüísticas (ANL) y de materias lingüísticas (AL). Casi todo el profesorado de AL ha sido de español como lengua extranjera, pero también hemos aprovechado la información sobre otras lenguas para cuestiones comunes. De los profesores de ANL nos interesaba conocer la forma de actuar frente a un estudiante de movilidad (uso de la lengua, exigencias en cuanto a la lengua, contenidos, metodológicas, etc.) y la opinión sobre la posibilidad de aplicar una política lingüística que actuase en este tipo de estudiantes.

Para terminar, hemos presentado una investigación ecléctica que combina métodos cuantitativos y cualitativos, y datos directos e indirectos que han sido cotejados con fuentes documentales y comparados entre ellos con el fin de responder a las preguntas de investigación.

La recogida de datos ha sido desigual en cuanto a la cantidad, por la propia naturaleza de los informantes al ser mayor el número de estudiantes que de profesores pero también respecto a la dificultad para reunir información, ya que la participación e implicación del profesorado ha resultado difícil. Como consecuencia, para responder a una de las preguntas de investigación, fue necesario recurrir a la experiencia de terceros, al no contar con suficientes datos por la dificultad de poner en práctica una coordinación entre profesorado de ANL y AL. Esta carencia se suplió con información aportada por compañeros y por documentación sobre investigación en este campo.

La documentación bibliográfica ha servido para respaldar y fortalecer nuestra argumentación, aportar contenidos y enriquecer la interpretación, abriendo nuevas líneas y preguntas a nuestro trabajo. La bibliografía ha aportado datos fundamentales en la elaboración y modificación de las preguntas de investigación y ha servido además para articular el trabajo.

Por el tipo de datos y su recogida en esta modalidad de investigación, consideramos acertado someterlos a un análisis por triangulación y por saturación. Contábamos con grupos experimentales y de control en una proporción adecuada (3 de control por cada 1 experimental) para cotejar de forma triangular los resultados. El análisis por saturación

ha sido fructífero para respaldar las conclusiones del análisis por triangulación gracias al material documental sobre experiencias similares en condiciones semejantes.

La descripción de los datos, su análisis y la presentación de los resultados formarán parte del capítulo siguiente.

CAPÍTULO 7
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS
DEL TRABAJO DE CAMPO

En este capítulo mostraremos ordenadamente el material obtenido del trabajo de campo con el que sostenemos este estudio y los instrumentos de análisis empleados. Hemos considerado distintas técnicas, desde el estudio estadístico de los datos aportados por los cuestionarios hasta la categorización de la información recogida de los documentos, que han sido resultado del seguimiento de los cursos, exámenes y test de nivel, del diario de investigación y de otras fuentes. Para terminar, estos documentos han sido cotejados para su posterior análisis e interpretación.

Los datos han sido validados por métodos de triangulación, cotejo interno y externo con el fin de garantizar una mayor fiabilidad, como se expuso en el capítulo anterior. Durante todo el proceso, hemos trabajado utilizando los siguientes instrumentos:

- Encuestas.
- Entrevistas.
- Test de nivel, exámenes escritos y orales.
- Libros de texto o manuales.
- Análisis de programaciones.

Hemos ido analizando los datos recabados en los distintos años académicos y, de acuerdo con los instrumentos utilizados, elaboramos dos informes: uno sostenido en datos cuantitativos y el segundo a partir de datos cualitativos. Seguidamente, analizamos los efectos del tratamiento sobre los sujetos contando con una serie de variables que más adelante señalamos.

7.1. Informe cuantitativo

Este informe reúne aquellos datos cuantitativos obtenidos de las encuestas, entrevistas, datos aportados por los propios informantes y otros de tipo administrativo facilitados por la propia Universidad de Córdoba, los resultados académicos de los distintos cursos en los que ha habido un seguimiento y los materiales empleados en enseñanza de ELE.

A lo largo de dos cursos académicos se ha llevado a cabo la recogida sistemática de datos, a los que sumamos algunos más obtenidos de forma puntual en cursos correspondientes a otros años académicos a los que se aplicó la misma metodología.

Las encuestas, en español o en inglés para los informantes con escaso dominio de español, se entregaron a los estudiantes en un primer momento en papel y eran cumplimentadas en el aula. Se escogió esta opción porque queríamos que el encuestado no alargara el tiempo empleado (traduciendo, revisando varias veces sus respuestas, etc.) y asimismo

porque éramos conscientes de que haciéndolas en el aula reuniríamos más encuestas. De hecho, en una segunda fase, le dimos la opción de contestar *on line* a parte de los grupos pero, viendo la falta de participación, volvimos a citarlos y a entregarles las encuestas en papel. Como contrapartida a la ventaja señalada de las encuestas en papel (el número de encuestados ha sido significativamente mayor), la versión en papel no obliga al encuestado a seguir las pautas del encuestador. Es decir, puede responder varias opciones aunque se indique expresamente que sólo una es válida, o al contrario. Sin embargo, en una encuesta digital, el diseño de la aplicación marcaría las pautas del tipo de respuesta abierta o cerrada, etc.

En los siguientes sub-epígrafes presentaremos los datos con los que hemos elaborado el perfil de los informantes, aprendices y profesorado, y los resultados obtenidos de la experiencia piloto llevada a cabo con un grupo de estudiantes.

7.1.1. Aspectos del perfil de los informantes: alumnado

Los datos de los informantes se han obtenido mediante encuestas y entrevistas personales y, en ocasiones, gracias a los datos facilitados por la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Córdoba (ORI). A continuación, expondremos aquellos que han resultado relevantes en la investigación y en las cuestiones que interesan al presente estudio.

Datos básicos sobre el alumnado informante:

Encuestas iniciales	274
Encuestas finales	208
Entrevistas	97
Pruebas de nivel inicial y final a Grupos Experimentales	87
Pruebas de nivel inicial y final a Grupos Experimentales válidas para triangulación	33
Pruebas de nivel inicial y final a Grupos de Control.	100
Seguimiento directo del trabajo en Grupos Experimentales	52
Seguimiento directo del trabajo en Grupos de Control	14

7.1.1.1. EDAD DE LOS ESTUDIANTES

La importancia de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua es un factor no exento de polémica en cuanto a la capacidad de adquisición del aprendiente y se pone en cuestión en este sentido la incidencia o no de la edad con la que se inicia el aprendizaje (Scovel, 1969; Pavón, 2000: 118; Singleton, 2007). En nuestro caso se trata de adultos que normalmente han iniciado el aprendizaje del español en edad adolescente o adulta (97%) y que, generalmente, ya conocen otra lengua extranjera (67%). En ocasiones, sin embargo, están estudiando por primera vez una lengua extranjera (cerca del 27% de los encuestados, principalmente brasileños e italianos) y desconocen el mecanismo de este

tipo de cursos. Por lo tanto, es necesario dedicar tiempo a que se habitúen al funcionamiento de una clase de idiomas.

Por otra parte, el factor de la edad es también importante respecto a la uniformidad entre los distintos aprendices, ya que la no coincidencia puede convertirse en un escollo en el aula. Sin embargo, en nuestro estudio es una variable uniforme debido al contexto en el que se ha desarrollado: la educación en el periodo universitario, entre los 18 y los 25 años. En la universidad no hay límite de edad para estudiar y, más en particular, en los servicios de lenguas de las universidades donde, además, se admiten estudiantes extrauniversitarios, enriqueciendo nuestro espectro no sólo en las variables de la edad sino también en otros factores, a saber, la formación, la motivación y otros.

En el curso 2013-2014 el número de informantes ascendió a 114. Estos contestaron la encuesta inicial pero no fue posible mantener un seguimiento de todos, ya que una parte abandonó los cursos de ELE. Sin embargo, 77 de ellos respondieron a las encuestas finales en las que ellos mismos evaluaban su experiencia universitaria y su proceso de aprendizaje de la lengua. Un número menor se sometió, además, a una prueba de nivel de dominio, de manera que pudimos formar grupos de control con los que valorar el desarrollo de los grupos experimentales.

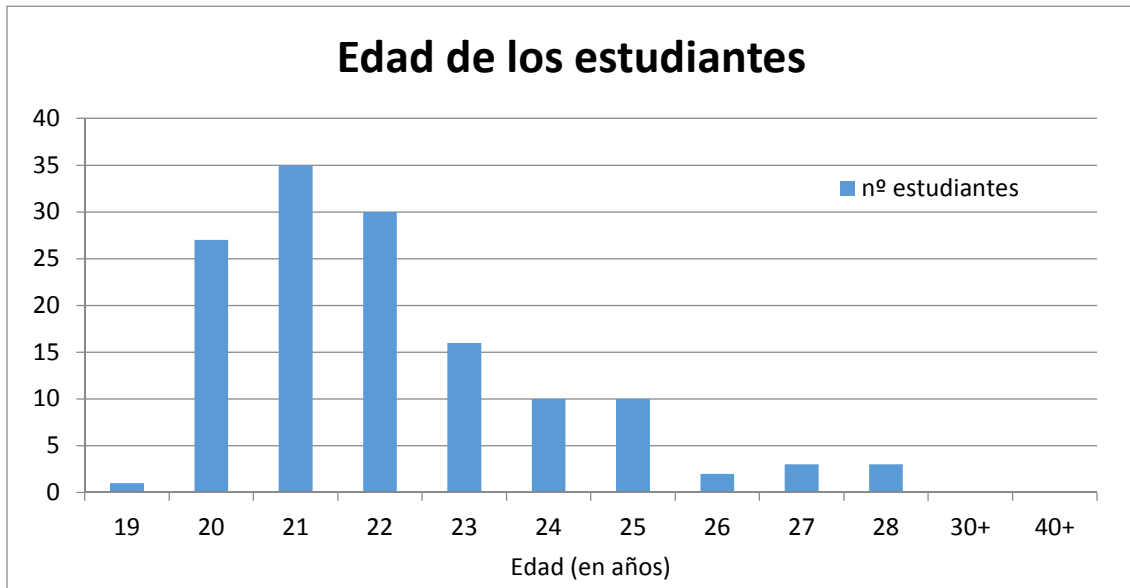


Gráfico 1. Edad de los estudiantes. Estadística correspondiente al curso 2013-2014

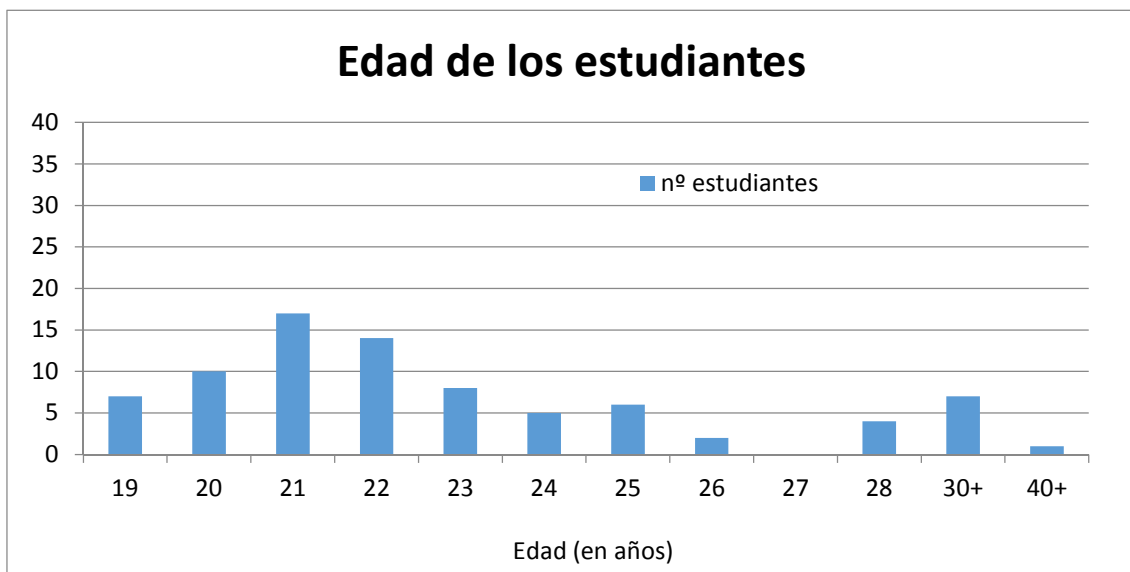


Gráfico 2. Edad de los estudiantes. Estadística correspondiente al curso 2014-2015.

En abril de 2015 organizamos un taller de conversación con un grupo de 48 estudiantes adolescentes (entre los 14 y 16 años de edad) procedentes de Cognac (Francia) que no coincidían con el perfil medio del alumnado habitual. A pesar de esta diferencia, trabajamos con ellos a modo de grupos experimentales y los sometimos a una serie de pruebas (encuesta inicial, final y prueba de nivel a todos ellos; entrevistas a algunos) y actuaciones orientadas a validar (confirmar o negar) el desarrollo de nuestro estudio en curso. Participaron en él a lo largo de una semana dos horas diarias y, por el carácter especial del grupo, decidimos no sumarlo a los datos totales sino agruparlos en un

subapartado. La exclusión de los datos generales está motivada porque no se ajustaban al perfil de estudiante más frecuente en nuestra enseñanza y por la duración del curso, mucho más corto que el resto de los impartidos. Sin embargo, el desarrollo y los resultados de la prueba puntual nos parecieron pertinentes: el grupo en el que se empleó la instrucción de las destrezas orales como estrategia didáctica obtuvo mejores resultados que el que fue sometido a una metodología con estrategias tradicionales, con mayor peso de *input* y práctica dirigida.

7.1.1.2. ORIGEN Y LENGUA MATERNA

Generalmente coincide la lengua materna con la vehicular del país de origen pero no siempre es este el caso. Como consecuencia, hay ejemplos de estudiantes bilingües, aunque este dato no ha sido tomado como variable por tratarse de un número anecdótico.

La mayoría de los estudiantes de movilidad que llegan a la Universidad de Córdoba (UCO) son estadounidenses, alemanes e italianos en este orden, aunque estos últimos no suelen asistir a cursos de lengua extranjera, exceptuando el que la UCO ofrece a su llegada, de carácter intensivo y gratuito.



Gráfico 3. Nacionalidad de los estudiantes durante el curso 2013-2014.

En febrero de 2014, antes de que parte de los estudiantes terminase su estancia en la UCO, se pasó de nuevo otra encuesta a los estudiantes que aceptaron participar al comenzar el curso, pero también de otros más que se fueron incorporando después del mes de octubre de 2013. No fue posible localizar a todos aquellos que abandonaron los cursos de ELE. En el gráfico 4, que recoge las nacionalidades de los alumnos que cursaron estudios sólo durante el segundo cuatrimestre, se refleja la bajada de estudiantes de origen italiano y el aumento de alemanes frente al resto de nacionalidades ya que, como hemos anotado más arriba, la mayoría de los italianos no continúan en cursos de ELE.

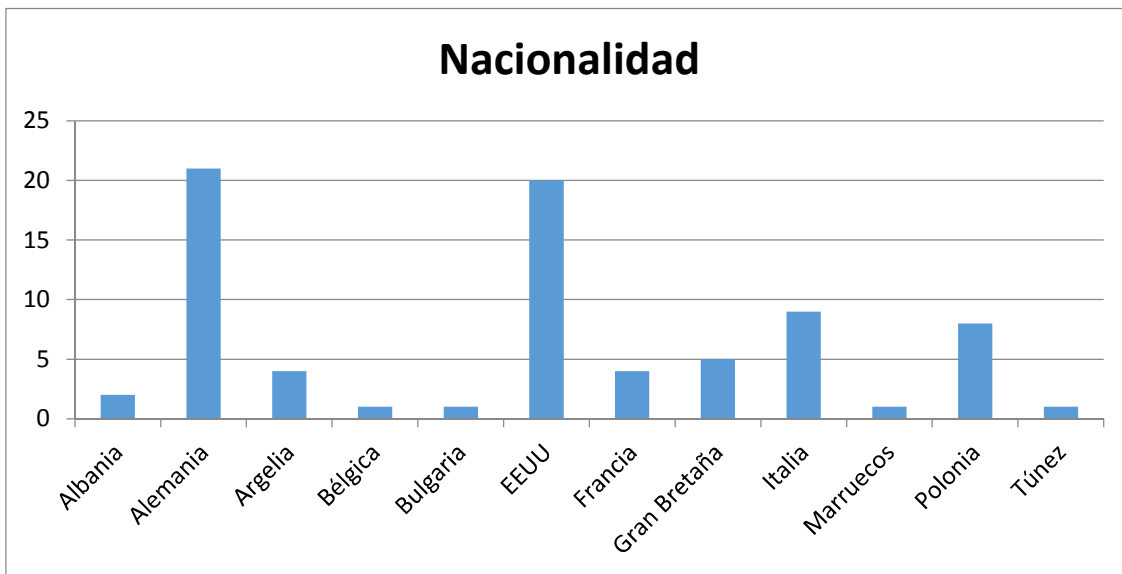


Gráfico 4. Nacionalidad de los estudiantes. Cuatrimestre febrero – junio 2014.

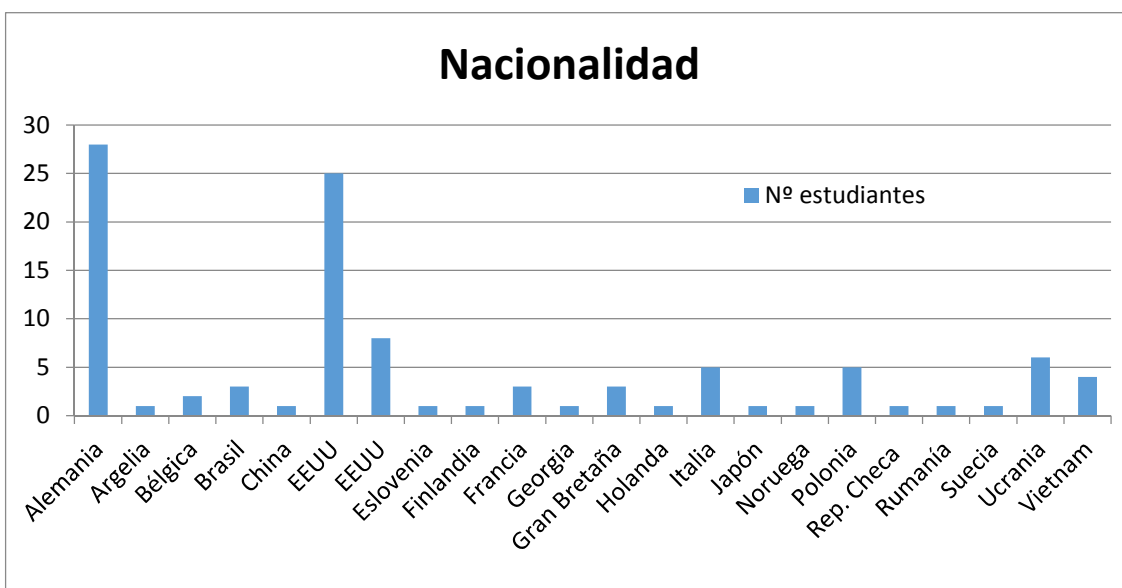


Gráfico 5. Nacionalidad de los estudiantes. Curso 2014-2015.

Durante el segundo año, la participación de alemanes en los cursos de ELE fue mucho mayor respecto al resto de nacionalidades. De todas formas, aunque normalmente haya un número alto de estudiantes de procedencia alemana, el número de italianos en esta Universidad sigue siendo mayor al de otras nacionalidades. No aparece este hecho reflejado en la estadística porque sólo recogemos en ella a los informantes de este trabajo, que no son la totalidad de los estudiantes de movilidad de la UCO.

También la nacionalidad y la lengua de origen de los estudiantes es un factor regular y suelen coincidir, aunque en las muestras de los estudiantes procedentes de universidades alemanas haya un número significativo donde no coincide la lengua del país con la materna. No suele responder a casos de bilingüismo sino con alumnos que cursan sus

estudios superiores en Alemania. Por otra parte, la mayoría de nuestros estudiantes hablan inglés y alemán. Los italianos quedan por decisión propia fuera de la instrucción formal.

7.1.1.3. ESTUDIOS Y FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE AL LLEGAR A ESPAÑA

Los alumnos que ha sido objeto de análisis son estudiantes con formación, generalmente universitaria, postgraduados, estudiantes de máster y profesionales relacionados con la universidad. También contamos con casos de informantes no universitarios, aunque en ningún caso se ha tratado de informantes sin alfabetización o con dificultades cognitivas significativas.

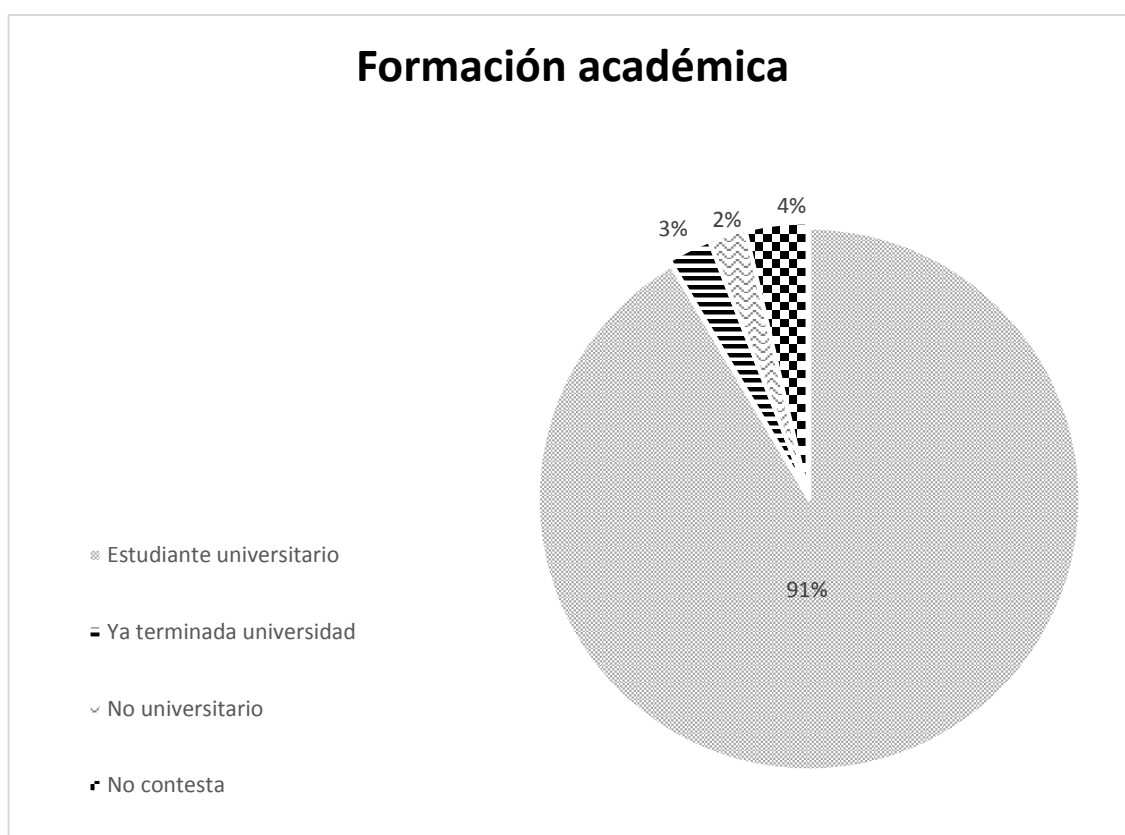


Gráfico 6. Formación académica

Los estudios más habituales entre los alumnos encuestados son Derecho, Filología Hispánica y Filologías, Historia, Economía y Ciencias de la Educación. En otros cursos anteriores a este estudio se registraba un mayor número de estudiantes de Medicina, lo que condicionaba los contenidos curriculares de los cursos de ELE impartidos. Los grupos uniformes en las materias de conocimiento facilitan la elaboración de los programas aunque al mismo tiempo los hacen menos abiertos y hacen difícil que puedan participar en ellos estudiantes de otras áreas de estudio. En los cursos siguientes ha habido más heterogeneidad entre los participantes y más riqueza de intereses.



Gráfico 7. Estudios en curso. Cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015.

7.1.1.4. TIEMPO Y LUGAR DE ESTUDIO DE ELE ANTES DE SU LLEGADA A ESPAÑA

La mayoría de los estudiantes extranjeros que llegan a la Universidad de Córdoba tienen un nivel de dominio bajo. No obstante faltan estudios sistemáticos publicados que lo corroboren y tan sólo contamos con la información recogida en esta investigación (alumnos participantes, datos de las encuestas y entrevistas) y con los conservados en UCOIdiomas de cursos anteriores que confirman este dato. Tampoco estos datos son determinantes, ya que este servicio de la Universidad no recibe a todos los estudiantes extranjeros de movilidad.

En los dos siguientes gráficos podemos observar el tiempo que llevan estudiando español antes de su estancia en España los alumnos que han participado en las encuestas realizadas como base del presente trabajo.

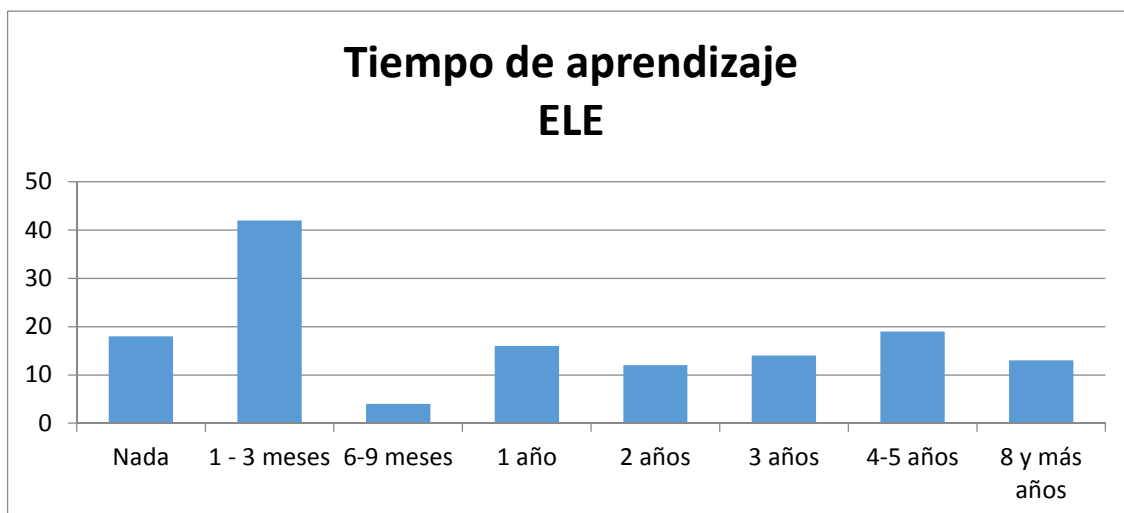


Gráfico 8. Tiempo de aprendizaje, curso 2013-2014.

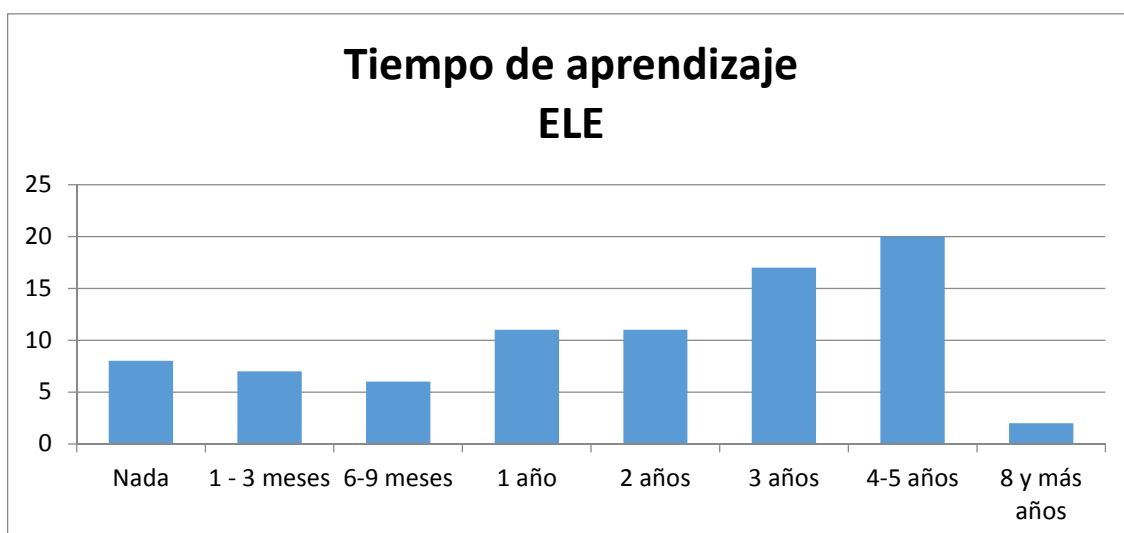


Gráfico 9. Tiempo de aprendizaje, curso 2014-2015.

Según los datos recogidos, la mayoría aprendieron español fuera de un país de lengua española, por lo general en el suyo propio. Este hecho es constatable para los estudiantes del curso 2013-1014:

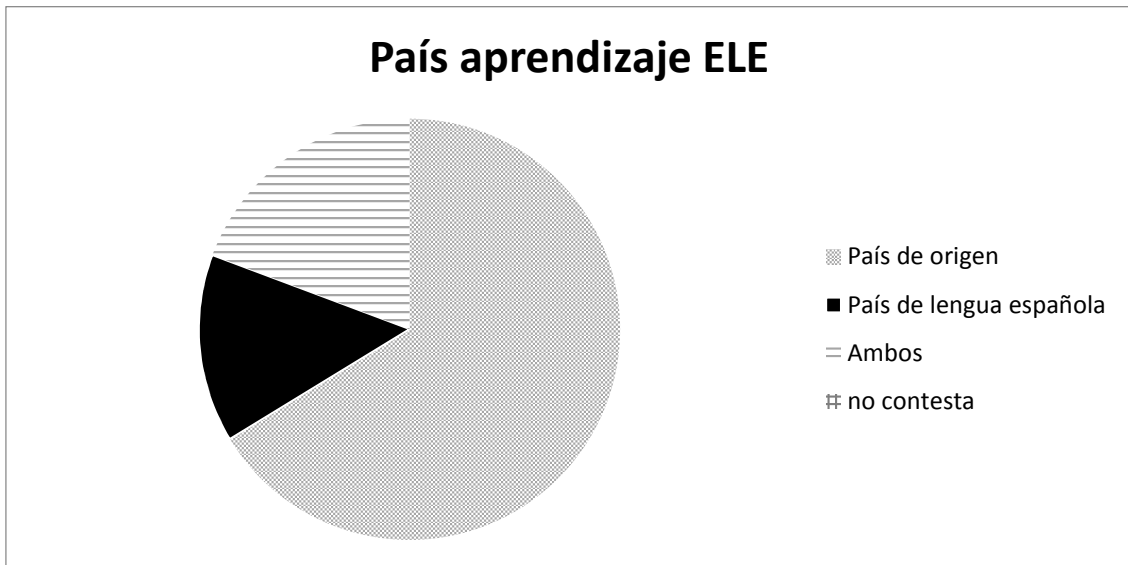


Gráfico 10. País donde han aprendido fundamentalmente ELE. Curso 2013-2014.

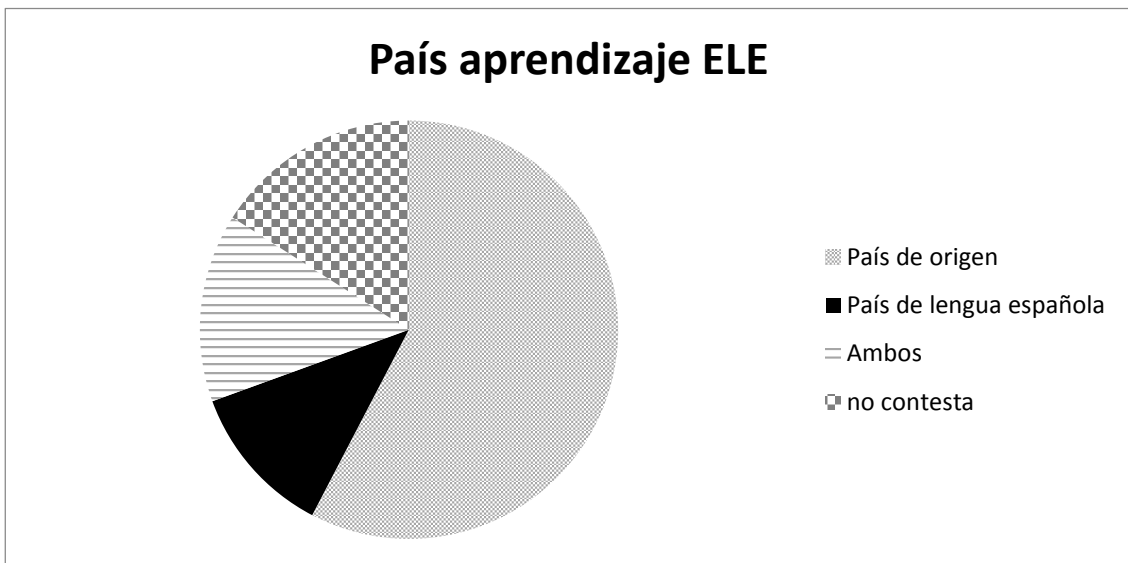


Gráfico 11. País donde han aprendido fundamentalmente ELE. Curso 2014-2015.

Del total de encuestas realizadas, el 70'9% declararon haber estudiado fundamentalmente en un país de lengua no española, normalmente en su país de origen; el 29'1% ha completado una parte importante de su formación en un lugar donde la lengua española es vehicular.

A su llegada a España la mayoría de los que tienen conocimientos de español, sin embargo, no han hecho uso de él en contextos reales y no son propiamente usuarios, especialmente en situaciones directas orales, por lo que sufren un choque con la realidad comunicativa, aumentado por los rasgos específicos de la variante lingüística cordobesa. Todos ellos requieren de un periodo de adaptación que puede verse reducido en el tiempo

y en la sensación de estrés cuando asisten a cursos específicos de ELE. A la vez, adelantan el periodo en el que comienzan a aprovechar su estancia universitaria.

7.1.1.5 ACTITUD DEL APRENDIZ

A la pregunta de si se consideran dotados para las lenguas, los encuestados muestran una gran seguridad en su potencial. Por norma general, estiman muy positivamente no sólo su capacidad sino el nivel de dominio que tienen, generalmente por encima de su situación real. En los siguientes gráficos se aprecia cómo manifiestan una alta confianza en sus habilidades de aprendizaje y una gran seguridad durante las interrelaciones comunicativas. En realidad, son conscientes de las dificultades con las que pueden encontrarse durante la conversación (durante una conversación con hablantes nativos se sienten dubitativos, y una mínima parte se autodefine hablante competente - Banda C1/C2 del *Marco de Referencia*) pero, al contrario de lo que podría pensarse, cuando el hablante es consciente de sus deficiencias y debilidades, reduce la ansiedad y potencia una actitud participativa y apta para la integración, posiblemente favorecido por la alta autoestima antes mencionada.

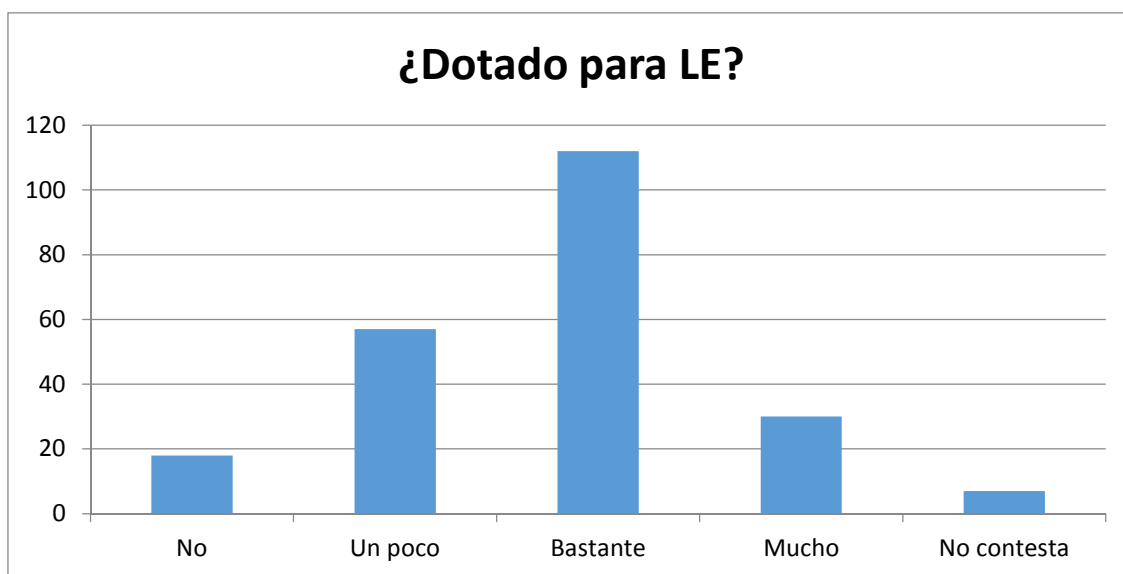


Gráfico 12. ¿Se considera un alumno dotado para LE? Cursos 2013-2014 y 2014-2015.

El gráfico siguiente muestra la apreciación que el mismo estudiante tiene sobre su nivel de dominio dentro de los límites definidos por los niveles de referencia según los criterios del *Marco*. Se aprecia, de todos modos, falta de precisión en su diagnóstico: B1 es para la mayoría de los aprendices una fase muy amplia, sin precisión alguna, que va desde el momento en que se desenvuelven dentro de situaciones cotidianas (en una cafetería, para solicitar información básica, etc., marcado como A2 en los niveles de referencia) y se extiende hasta antes de alcanzar un dominio algo y fluido (B2 para los niveles de referencia):

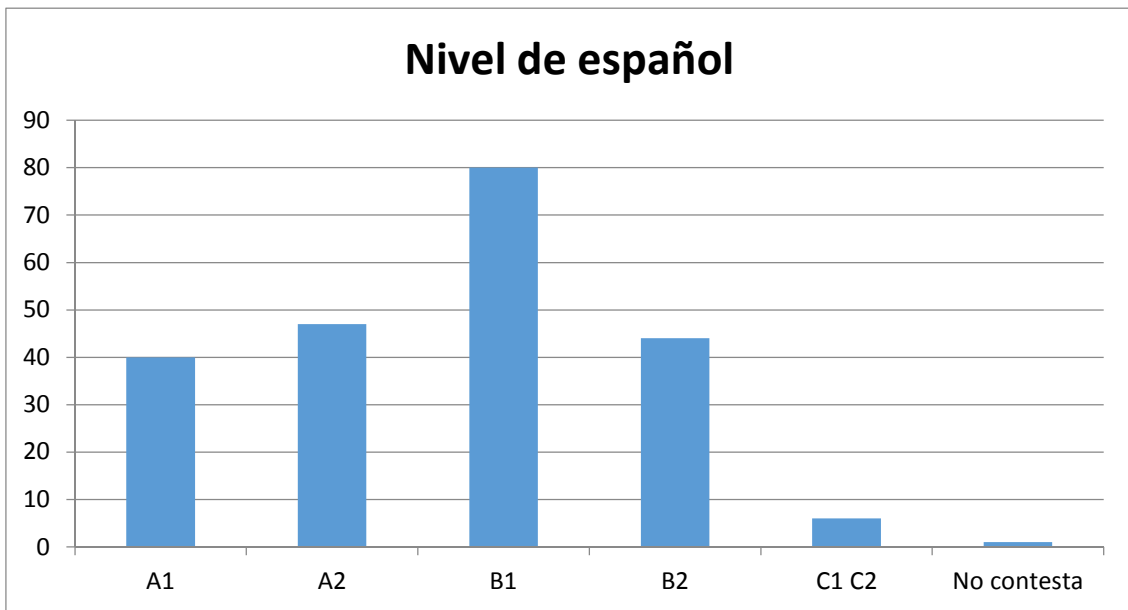


Gráfico 13. Apreciaciones personales de los alumnos sobre su nivel de español.

Y ante la pregunta sobre los sentimientos experimentados cuando mantienen una conversación en español, reconocen sentirse dudosos pero no inseguros ni ridículos, sentimientos estos que frenarían su participación y su mejora y aprendizaje.

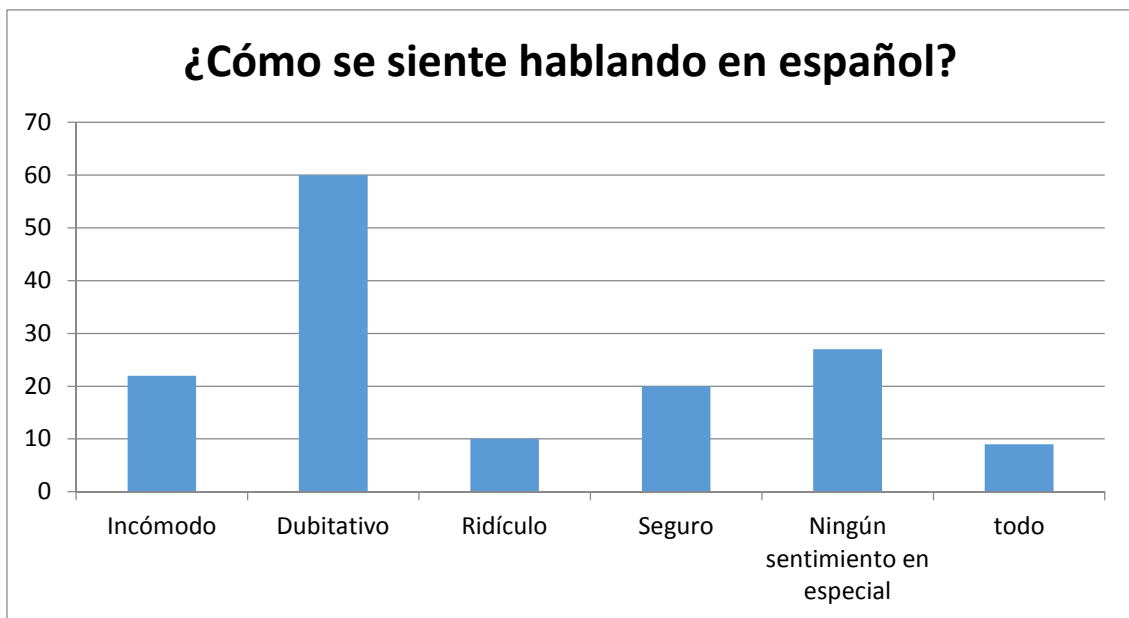


Gráfico 14. ¿Cómo se siente hablando en español? Curso 2013-2014.

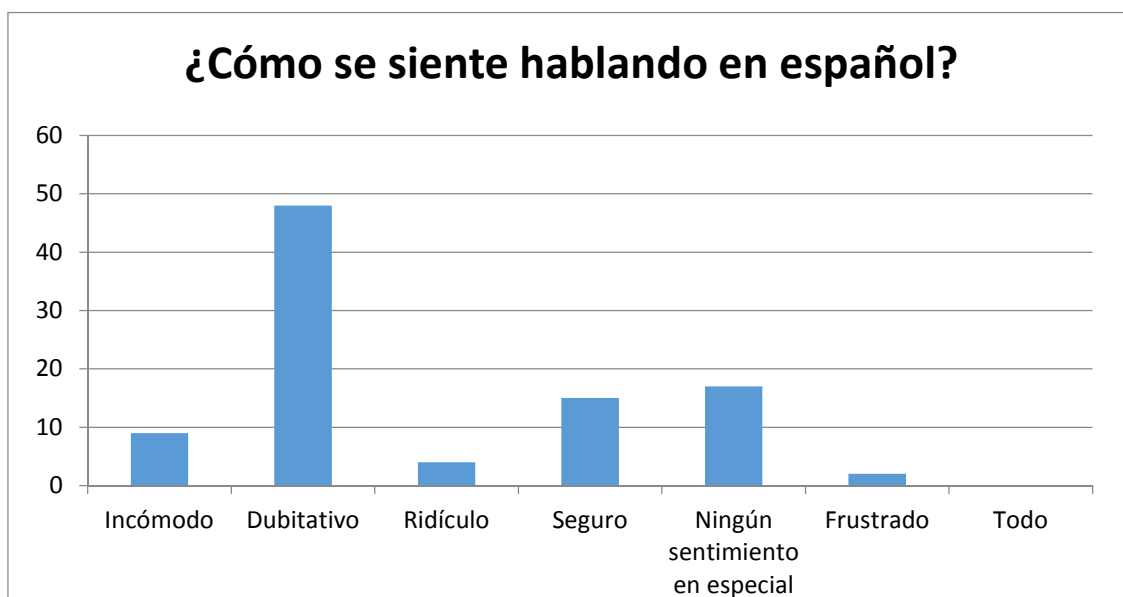


Gráfico 15. ¿Cómo se siente hablando en español? Curso 2014-2015.

El perfil resultante de la combinación de los datos correspondientes a los dos cursos académicos, y trasladándolos a datos porcentuales, es el de un aprendiz que no se siente incómodo (28%), que valora positivamente su capacidad comunicativa (91%) y su competencia (88%) aunque su sentimiento de duda ante una situación real (81%), ligado a una baja sensación del ridículo (13%), le permite un margen ancho para seguir mejorando en su aprendizaje. Esta actitud favorece la instrucción basada en las destrezas orales ya que desde un primer momento hay una disposición a participar con un nivel bajo de ansiedad.

No hay datos oficiales sobre el nivel de español de estos estudiantes aunque contamos con los aportados por ellos mismos a su llegada y, en menor medida, con las pruebas de nivel realizadas a este alumnado:

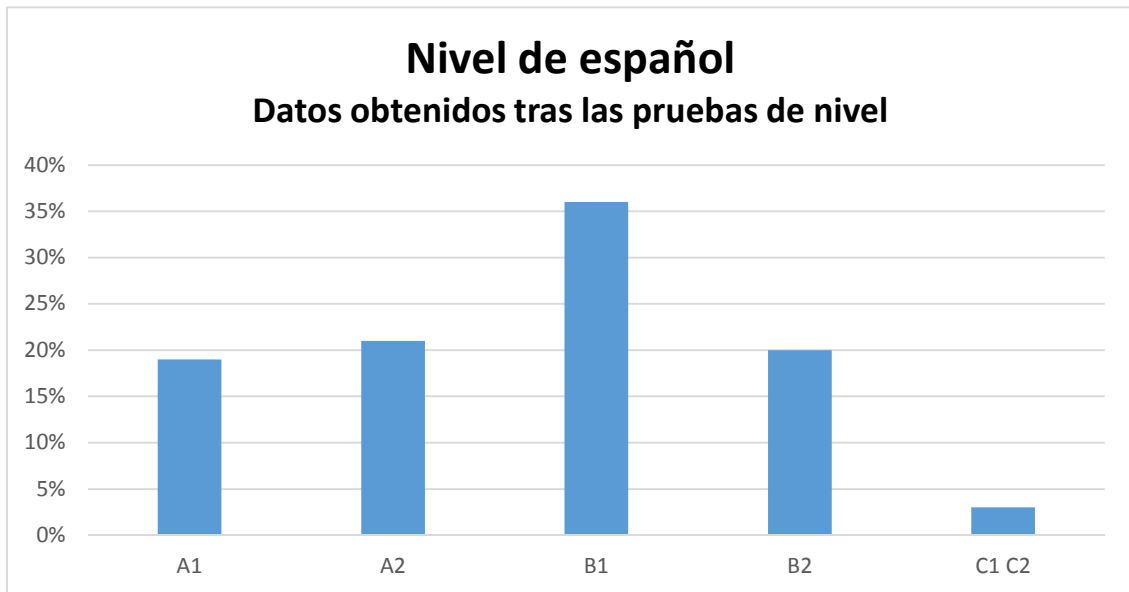


Gráfico 16. Nivel de español. Datos obtenidos tras las pruebas de nivel.

Respecto a sus propios criterios, estos estudiantes suelen hacer unos cálculos al alza que, tras una evaluación cotejada, quedan por debajo de sus valoraciones. Como podemos observar, el 40% no supera el nivel A2 y el B1 lo cubre un 36%. De todas formas, sólo el 20% estaría dentro de la banda de B2, con un 3% en C1 y C2. Y según las directrices del *Marco de Referencia*, para trabajar en los registros académicos se necesita un dominio a partir del nivel B2. Es decir, se requiere una formación específica para un óptimo seguimiento y rendimiento académico, motivo por el que consideramos fundamental asistir a los cursos de apoyo en ELE de forma simultánea a los cursos de la universidad y no sólo a su llegada.

7.1.2. Uso de la L2

7.1.2.1 MOTIVACIONES PARA APRENDER ESPAÑOL

En la encuesta se daba la posibilidad de contestar varias opciones pero marcando las de mayor importancia. La opción más marcada entre los encuestado como motivación era la referida al deseo y necesidad de usar la lengua como medio de comunicación. Nos interesaba conocer el lugar que ocupaba la necesidad de seguir cursos en la Universidad y descubrimos que no era una de las motivaciones principales a su llegada (el quinto lugar en el primer año de nuestro estudio, y tercero en el segundo). Si cruzamos estos datos con el momento en que responden a esta cuestión, poco después de su llegada a España previo al inicio de las clases, y el hecho de que la Universidad no exija un nivel mínimo para

participar en los cursos regulares, entendemos esta falta de interés inicial que, pasado un tiempo corto, se convierte en preocupación, como muestran las encuestas finales: para el 80% de los encuestados es primordial tener un buen dominio del español para seguir las clases y aprovechar el tiempo en ellas.

En los gráficos 17 y 18, los informantes contestaron a más de una opción, señalando numéricamente de más a menos interés. Comparten casi todos los encuestados la motivación de poder comunicarse pero también hay un interés más concreto como es el de poder seguir cursos en la universidad en español o encontrar un trabajo.

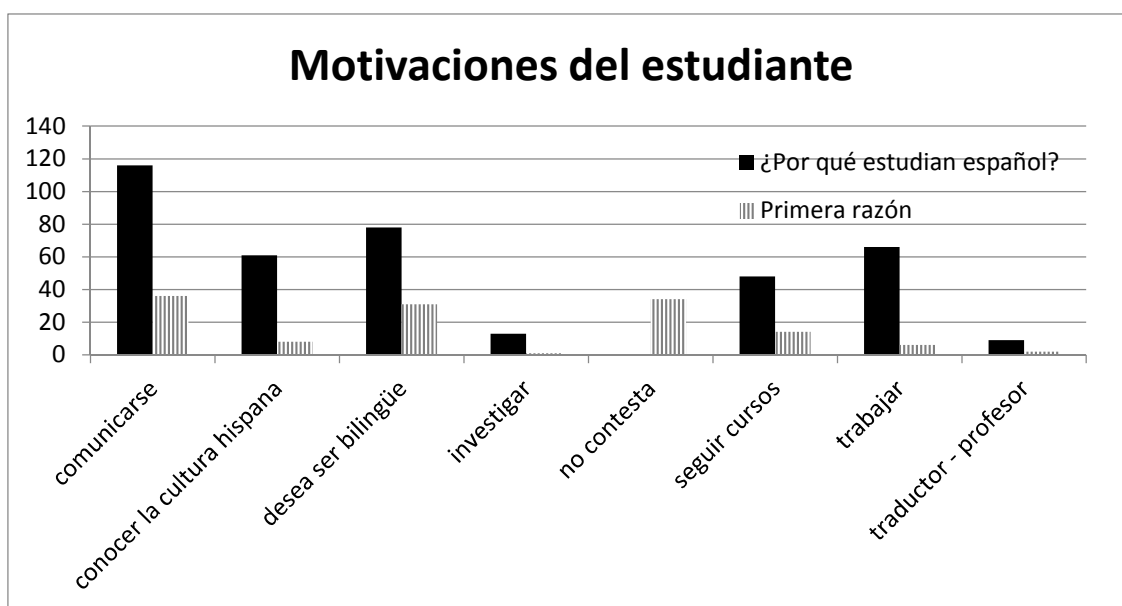


Gráfico 17. Motivaciones del estudiante. Curso 2013-2014

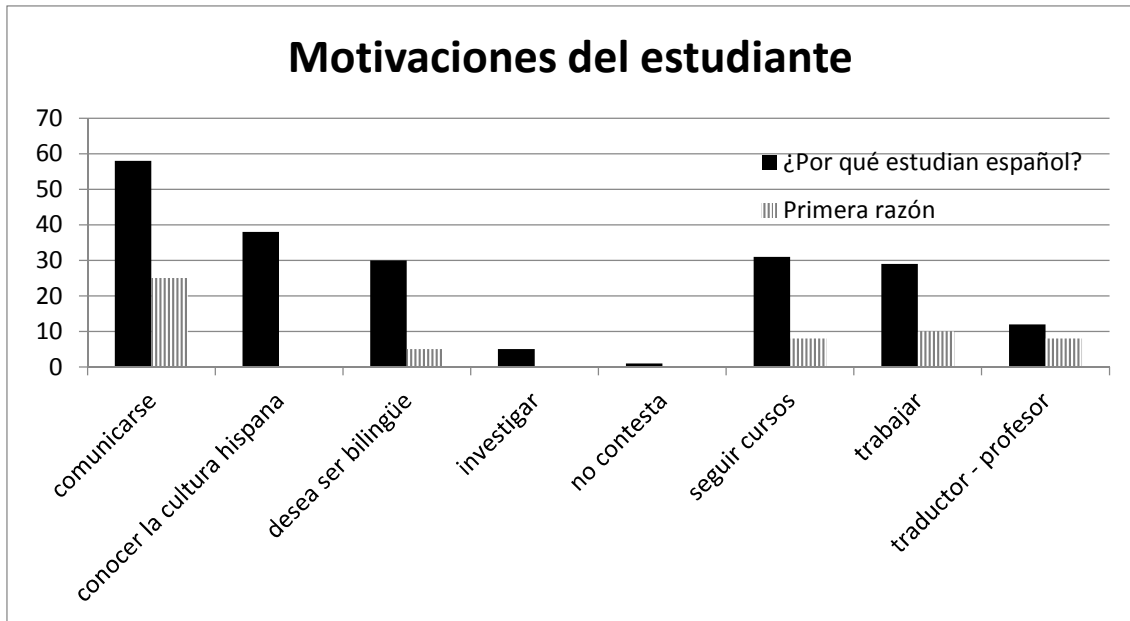


Gráfico 18. Motivaciones del estudiante. Curso 2014-2015

Los siguientes gráficos recogen el interés que despierta la cultura hispana. Como era de esperar, hay un interés alto, corroborado por la participación en el aula y el tipo de contenidos que demandan habitualmente los alumnos. Para un aprendiz de lenguas, el elemento cultural y sociológico es parte de su proyecto de aprendizaje.

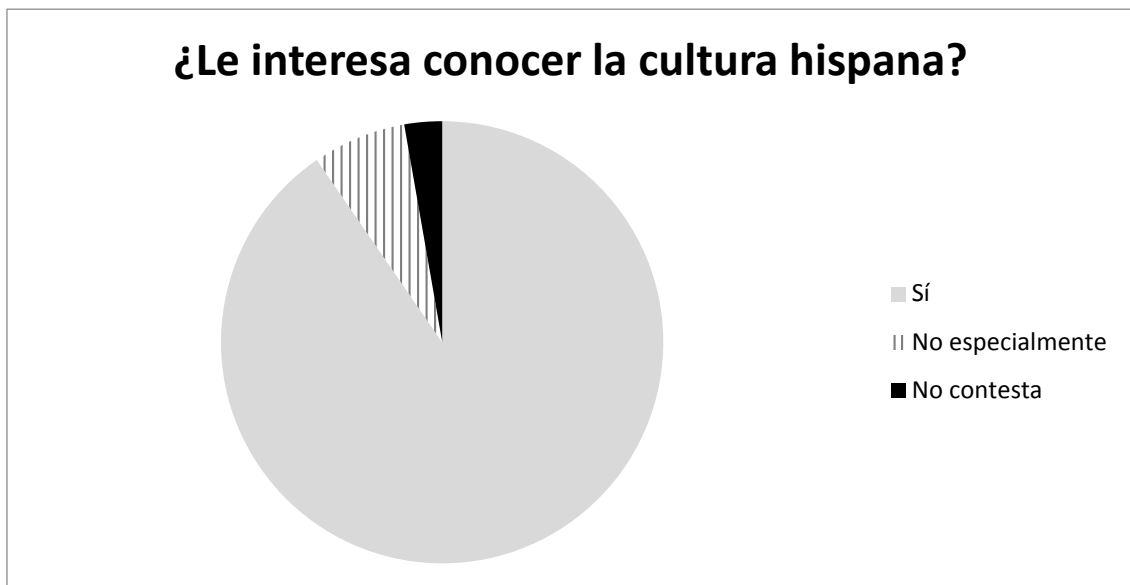


Gráfico 19. Interés en conocimientos culturales. Curso 2013-2014.

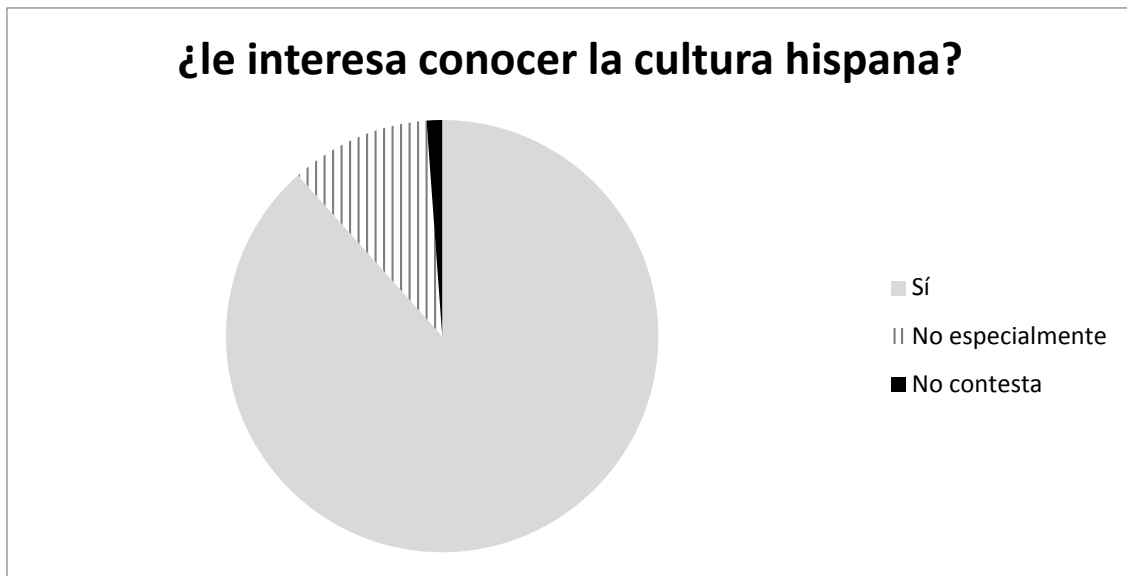


Gráfico 20. Interés en conocimientos culturales. Curso 2014-2015.

7.1.2.2. USO QUE HACEN DEL ESPAÑOL DURANTE SU ESTANCIA

Normalmente el uso cuantitativo y cualitativo que hacen del español tiene relación directa con el tipo de alojamiento. Rara vez los alumnos viven solos; en la mayoría de las ocasiones comparten vivienda con otros estudiantes, a veces son de habla española y en otras coinciden con hablantes de idiomas diferentes, en cuyo caso no suele haber hispanohablantes. Algunos de ellos conviven con familias, sobre todo los que participan en programas estadounidenses.

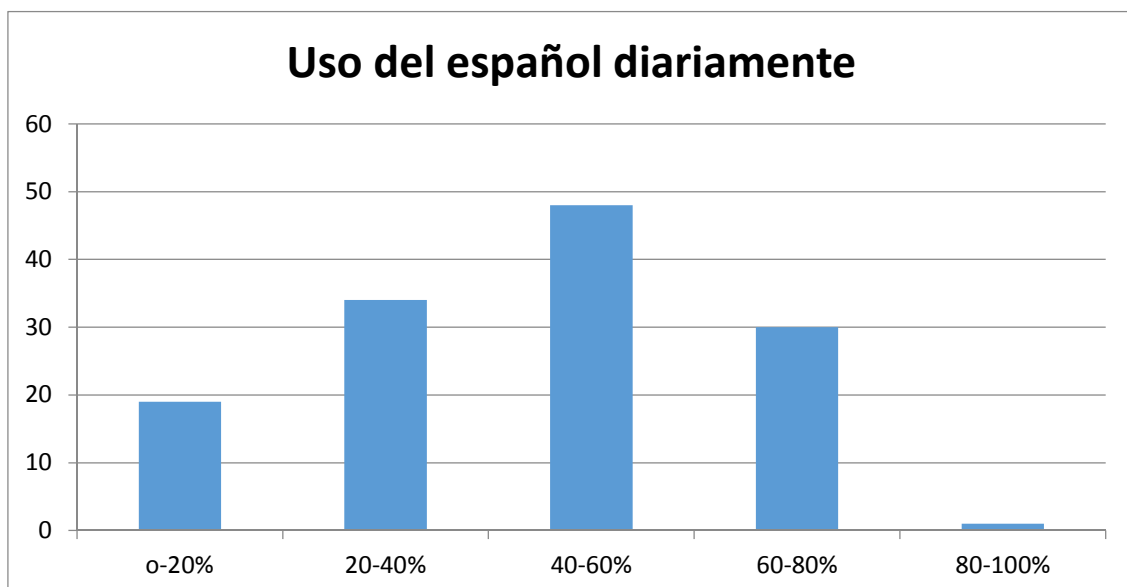


Gráfico 21. Uso diario del español. Curso 2013-2014

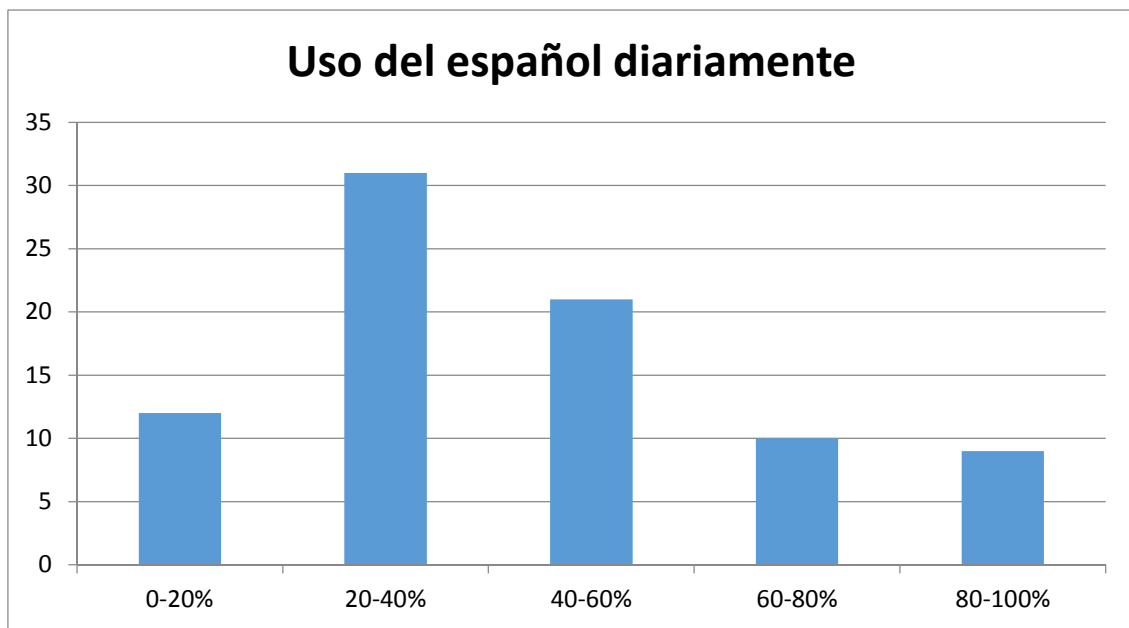


Gráfico 22. *Uso diario del español. Curso 2014-2015*

Prácticamente la totalidad cuenta con fácil acceso a Internet, móviles y otros soportes (98 %), que facilitan el acceso a materiales en español pero también, con la misma facilidad, en su propio idioma. El 2 % restante lo tiene limitado a lugares con Wifi.

En resumen, hay una necesidad inmediata y cotidiana, no sólo académica, en el uso de la lengua. Es otra motivación para mejorar su competencia lingüística y comunicativa en general.

Los mecanismos usados habitualmente por los alumnos pueden trasladarse al aula, incidiendo en la música y los productos audiovisuales, seguido de la lectura como material de trabajo.

De estas cifras podemos extraer la conclusión de que los estudiantes necesitan aprender y mejorar su dominio del español para su uso cotidiano y estudiantil. Ellos mismos opinan que el uso en un contexto real ayuda a aprender el idioma pero de manera diferente en cada ámbito: en la vida cotidiana, una vez que logras desenvolverte y ser entendido en lo básico dejas de mejorar y ampliar; sin embargo, el ámbito académico genera nuevas necesidades y horizontes a medida que pasa el curso. En este sentido, enseñar a aprender de su mismo empleo como usuario en el ámbito cotidiano y académico debería incluirse como parte del objetivo de enseñar a aprender por sí mismo (CE, 2002: 47). Mejorar en un contexto de instrucción colabora a mejorar en el ámbito cotidiano y no estancarse en el aprendizaje que se produce como resultado de las relaciones sociales.

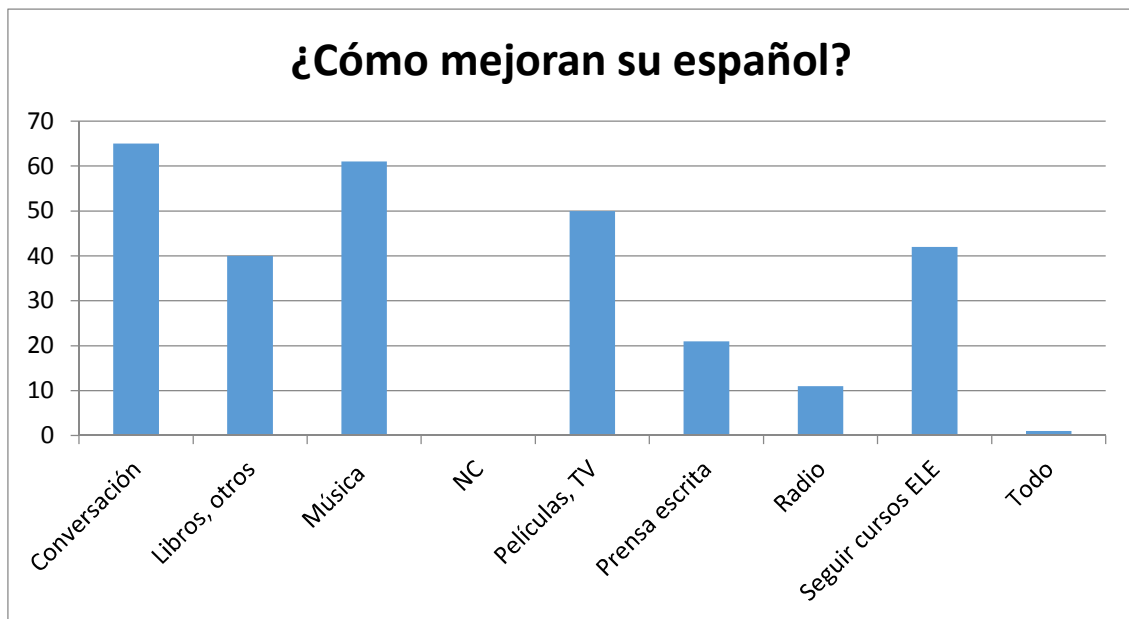


Gráfico 23. Mecanismos de mejora del español. Curso 2014-2015

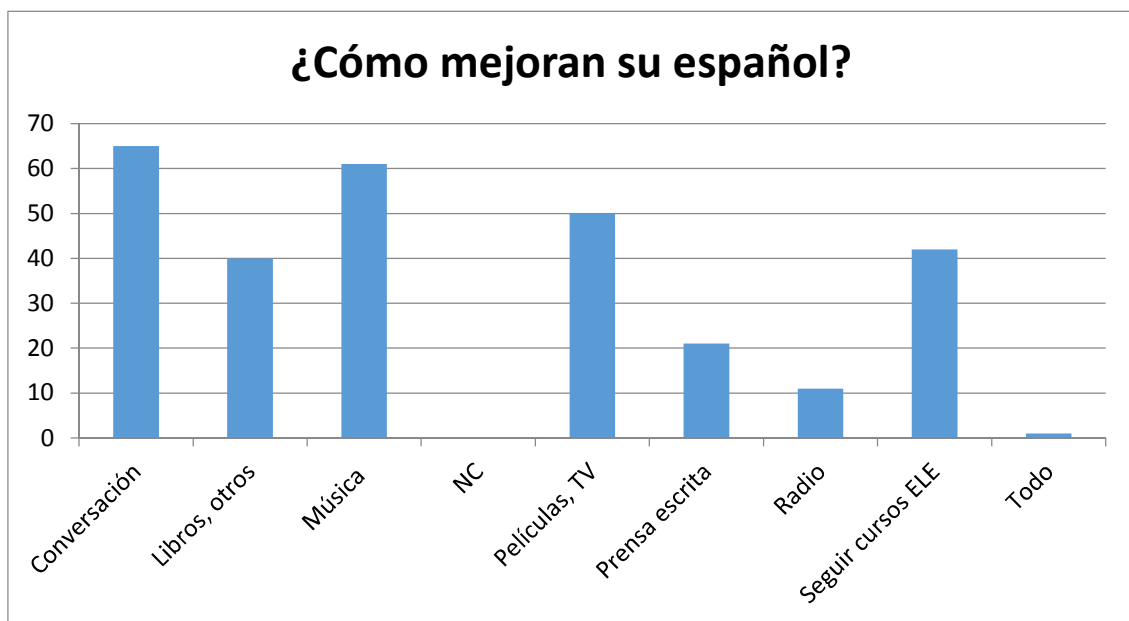


Gráfico 24. Mecanismos de mejora del español. Curso 2014-2015

A la pregunta ¿cómo mejorará su español durante la estancia en España?, la respuesta era opcional y tan sólo podía seleccionarse una entre las tres propuestas:

- a) siguiendo una instrucción formal, mediante cursos de español lengua extranjera, para desarrollar las distintas destrezas lingüísticas, escritas y orales y con la práctica con nativos de español.
- b) conociendo a españoles y practicando en la calle, siguiendo mis clases [las de los encuestados] en la Universidad pero sin cursos específicos de ELE
- c) No sé

Esta pregunta sólo permitía responder una opción. Sin embargo, algunos en la primera encuesta seleccionaron las dos primeras, por lo que imaginamos que no habían comprendido bien. En las siguientes encuestas dimos instrucciones más concisas. Este tipo de problemas no se produjeron en las encuestas *on line* ya que una opción invalida las restantes. De ahí que en el gráfico 26, correspondiente al curso 2014-2015, no se consiguen resultados para la opción “ambos”. El desajuste de las encuestas del año 2013-2014 (gráfico 25) se corrigió con entrevista personal y *on line*.

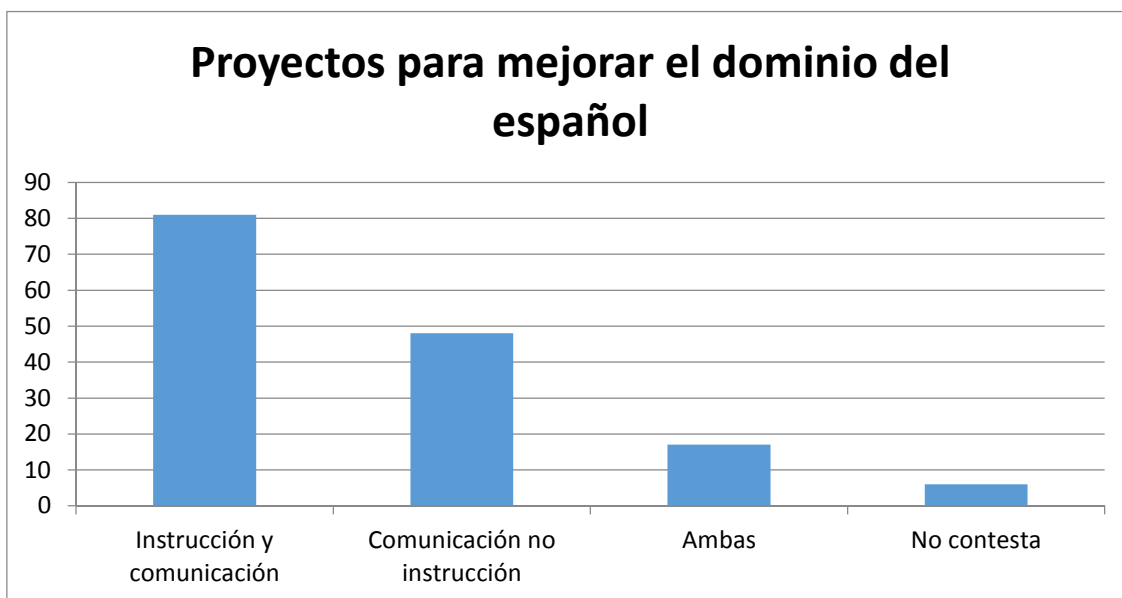


Gráfico 25. Proyectos para mejorar el dominio del español. Curso 2013-2014

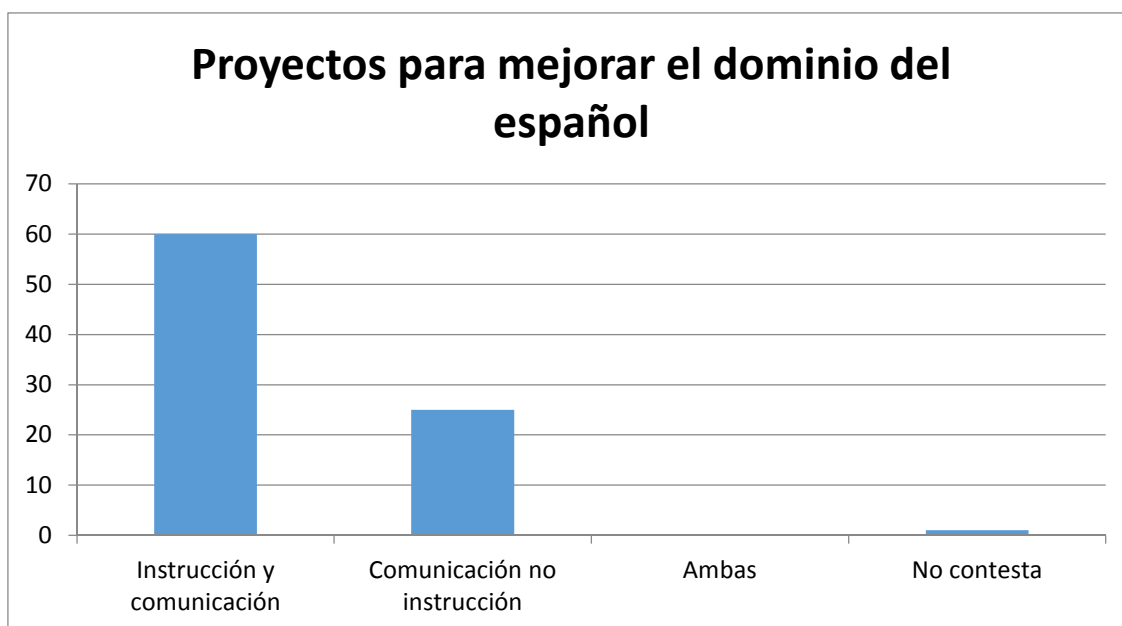


Gráfico 26. Proyectos para mejorar el dominio del español. Curso 2014-2015

A pesar de los datos que muestran los gráficos, la realidad es que la mayoría de estos estudiantes no continúan en clases de ELE. La principal razón es económica. Una vez que los cursos dejan de ser gratuitos, el número de estudiantes baja drásticamente.

En los dos siguientes gráficos recogemos las impresiones sobre los logros conseguidos (en porcentajes) al final de su estancia frente a las previsiones iniciales, según apreciaciones personales:

	Sí, las han cumplido	Sí, parcialmente	No las han cumplido
2013-2014		69'5 %	30'4 %
2014-2015	70'2 %	20'7 %	9'5 %

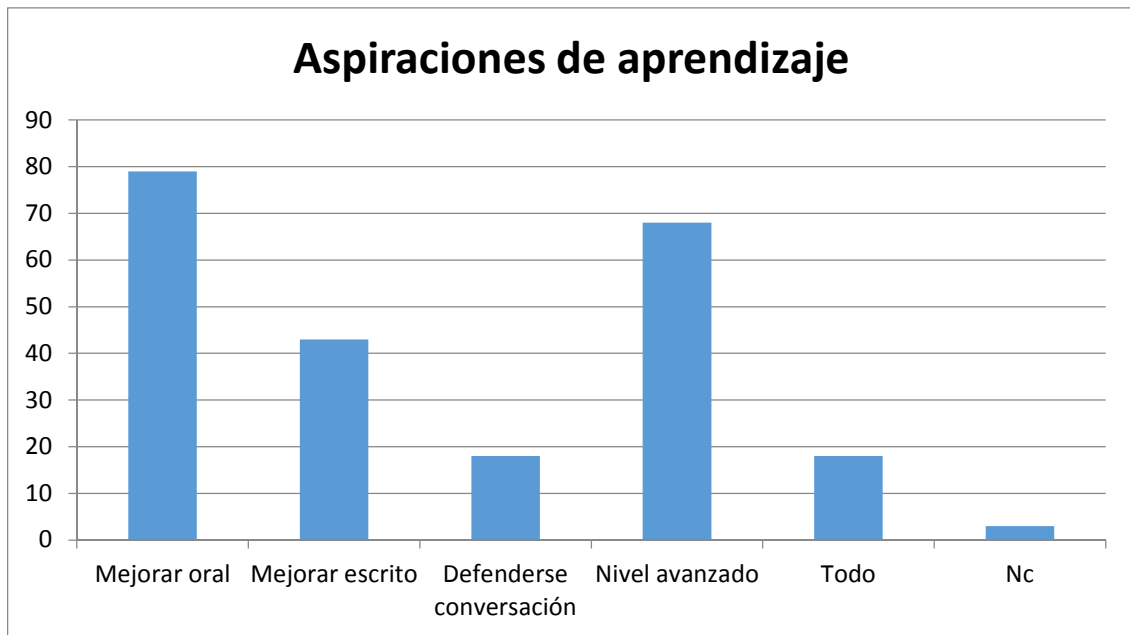


Gráfico 27. Aspiraciones de aprendizaje durante la estancia en España. Curso 2013-2014.

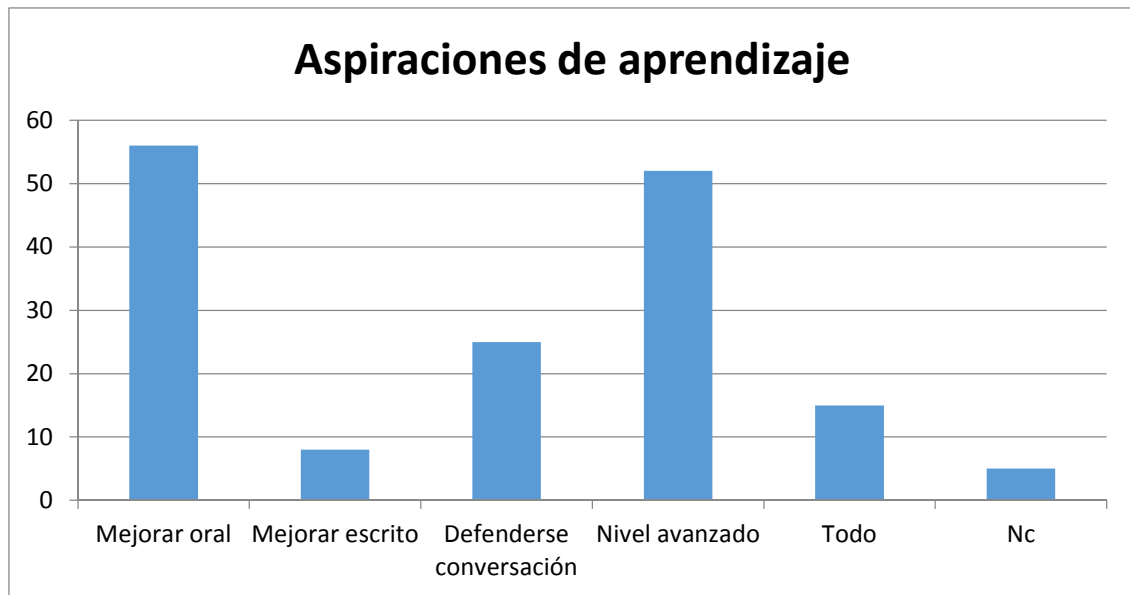


Gráfico 28. Aspiraciones de aprendizaje durante la estancia en España. Curso 2014-2015

7.1.2.3. USO DE L2 EN EL AULA

Cuando el aprendizaje de una L2 se produce en un contexto natural como en el caso que nos ocupa, el uso de la L2 en el aula por parte del profesorado (para este suele ser la L1) normalmente no representa la cantidad de *input* mayor que recibe el aprendiz,

aunque sí puede ser la más significativa o productiva, en especial en algunas de las destrezas.

En la Universidad, la mayoría de los estudiantes de movilidad de la UCO, fuera de las titulaciones bilingües, reciben sus clases en lengua española. Algunos de ellos usan el inglés como lengua de trabajo (generalmente los estudiantes postgraduados, doctorandos, etc.) aunque no siempre como único idioma y, a medida que pasa el tiempo, reducen su uso. Otros son estudiantes de Traducción y la lengua empleada en el aula es, por el propio carácter de la materia, variable. A pesar de estos casos, el español es el idioma más frecuente, es decir, reciben un alto grado de *input* de lengua extranjera con lo que se requiere un alto dominio del español para poder integrarse en las clases y rendir académicamente, como demuestra la información recogida en las encuestas a los estudiantes y al profesorado, razón que justifica la necesidad de instrucción formal y académica y no únicamente para un uso social fuera del ámbito académico.

Este uso del español en el ámbito universitario es una de las mayores motivaciones para mejorar el dominio de español. Más adelante incluimos los datos recogidos sobre el uso que hacen del español y las motivaciones para su aprendizaje.

A la pregunta de cómo se integra el estudiante extranjero en los cursos, casi la mitad (45%) del profesorado del ANL (45 en total) contesta que se les exige lo mismo que al nacional en participación, trabajos y exámenes aunque otro 37'5% admite que se es permisivo en cuanto a expresión escrita o hablada cuando se trata de estudiantes extranjeros. Un 17'5% admite un trato diferente: no se espera fluidez comunicativa, oral ni escrita, no penalizan los errores ortográficos, son poco estrictos en la corrección de la lengua, algunos profesores les permiten sustituir los exámenes presenciales y escritos por trabajos (2'6%) o examinarse oralmente (2'6%) pero todos exigen exámenes o trabajos con los que evaluarlos. La situación no varía sustancialmente cuando se trata del profesorado del AL, que admite ser más permisivo en las exigencias de lengua aunque no les da opciones a sustituir exámenes escritos por trabajos u otras posibilidades.

Todo el profesorado (del total de ANL y E/LE, 75 profesores de distintas áreas) tiene en cuenta la presencia de estudiantes extranjeros en sus aulas aunque no sea de la misma forma: unos, en la manera de presentar los contenidos, otros adaptan simplificando el lenguaje, etc., pero, como hemos señalado más arriba, no hay una metodología específica, estrategias planificadas ni concretas. El profesorado opina que la mayoría de los estudiantes extranjeros son capaces de argumentar sus opiniones (ANL, 60%; AL, 71%) y se hacen comprender, a pesar de la escasa fluidez y baja competencia gramatical con la que cuentan (ANL, 40%; AL, 64'3%).

Entre los mayores problemas que aprecian en estos estudiantes, señalan el desconocimiento que tienen sobre el funcionamiento de la Universidad y los protocolos sociales (para el 45% del profesorado), complicado por su bajo dominio de la lengua. Para la mayoría del profesorado, hay una relación directa entre el nivel de dominio de la lengua y su integración como estudiante universitario (para el 70% del profesorado de ANL; 71'4% de AL) por lo que están convencidos de que sería necesario que este tipo de

alumnado recibiera formación de español durante su estancia. Para una parte menor del profesorado (5% de ANL, 7'5% de AL), la UCO debería exigir mayor nivel de dominio antes de admitirlos como estudiantes de movilidad; un porcentaje mayor (17'5% de ANL, 7'1% de AL) cree que no habría que obligar a continuar su formación específicamente de lengua aunque fuese recomendable, ya que tienen la posibilidad de aprender en su vida cotidiana y en las clases regulares de la Universidad. Pero la mayor parte (96%) opina que deberían recibir cursos de apoyo lingüístico para alcanzar un nivel académico y aprovechar su participación en la universidad.

Las respuestas abiertas del profesorado en las encuestas nos ofrecen una información complementaria de gran interés como se desprende, por ejemplo, de las siguientes opiniones recogidas:

“Su español mejora notablemente a lo largo del curso. Es positiva su relación con otros estudiantes españoles por el intercambio lingüístico y cultural que se produce entre ellos” (Profesor de AL).

“Les cuesta mucho entender lo que leen cuando lo hacen solos, pero si se lo explicas, son muy rápidos y, después, se expresan muy bien” (Profesor de ANL).

A medida que transcurre el curso, el profesorado aprecia una mejora en el dominio de lengua de sus estudiantes extranjeros en la expresión e interacción orales (el 85'75% de ANL; 52'0% del AL) y en comprensión (50% y 40%, respectivamente) pero no en el español académico (21'4% y 45%), excepto en aquellos en los que reciben una formación específica, como en el caso de los estudiantes de Filología, Traducción o los que asisten a cursos de ELE fuera de las materias de sus estudios universitarios. En las entrevistas, de forma unánime, los profesores insistían en la necesidad de ofrecer formación de ELE con cursos centrados en lenguaje académico en el que se trabajaran textos y vocabulario relacionado con su materia de estudio. El profesorado de ANL considera que es una necesidad prioritaria y confirma que los estudiantes extranjeros con un nivel alto de dominio no *molestan* en el aula sino todo lo contrario, enriquecen.

7.1.3. Datos sobre metodología del aprendizaje

En este apartado incluimos los datos sobre la metodología con la que los estudiantes han aprendido español, el tipo de institución en el que han cursado sus estudios, el uso de la L2 en las clases de áreas no lingüísticas (ANL) y los materiales que se usan en la enseñanza de ELE.

7.1.3.1. CONTEXTO, TIPO DE INSTITUCIÓN DONDE HAN CURSADO SU FORMACIÓN DE ELE

La mayoría de los estudiantes encuestados (de 274)⁸⁰ habían cursado su aprendizaje en una institución oficial (de educación obligatoria o superior) antes de llegar a la UCO. Le siguen servicios de idiomas de educación continua y reglada pero no obligatoria. Una mínima parte se define autodidacta aunque muchos reconocen haber recurrido en algún momento a cursos *on line* o a distancia (normalmente con malos resultados por diversas razones). En ocasiones, los informantes confunden aprendizaje autodidacta y enseñanza *on line* pero, aun así, consideramos válidos los datos ya que estos suelen equipar ambos aprendizajes cuando la opción *on line* o a distancia ha sido irregular o ha sido abandonada.

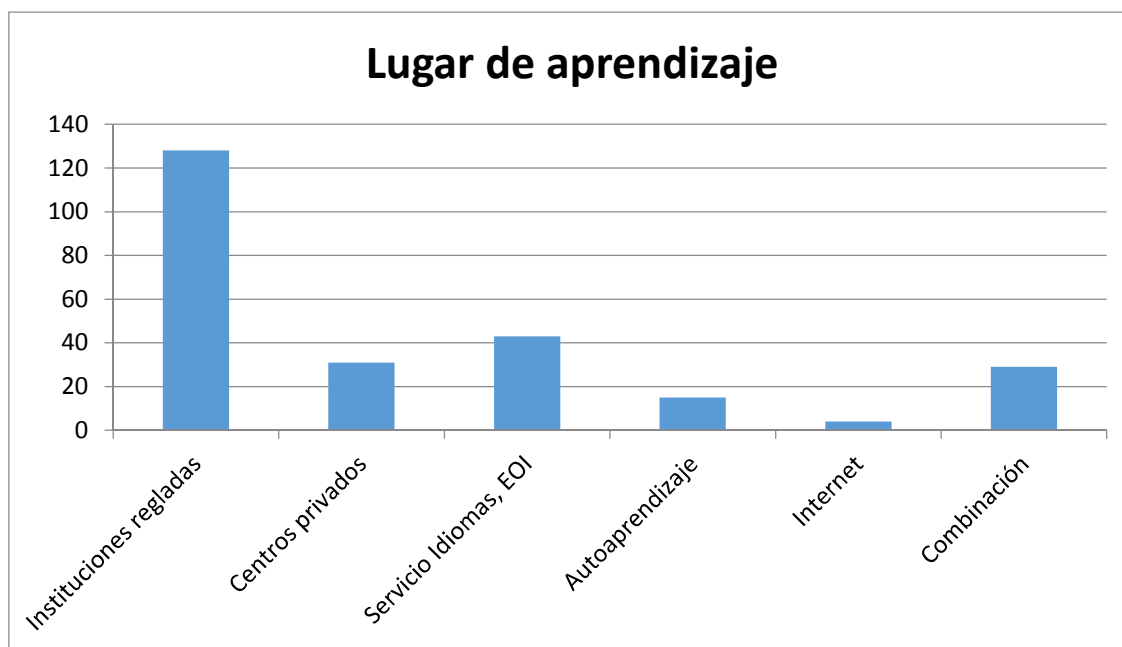


Gráfico 29. Lugar de aprendizaje

7.1.3.2. MÉTODOS CON LOS QUE HAN APRENDIDO ESPAÑOL

De nuevo, se pedía señalar una única opción, aquella que hubiera sido predominante; aunque en más de una ocasión marcaban varias y, seguidamente, las numeraban, dando valor predominante al 1, siendo esta la que damos por válida.

⁸⁰ Este número corresponde al número de encuestas iniciales pero se reduce para las encuestas finales y para otro tipo de datos, como es en las entrevistas, datos de seguimiento y pruebas de nivel o de otro tipo.

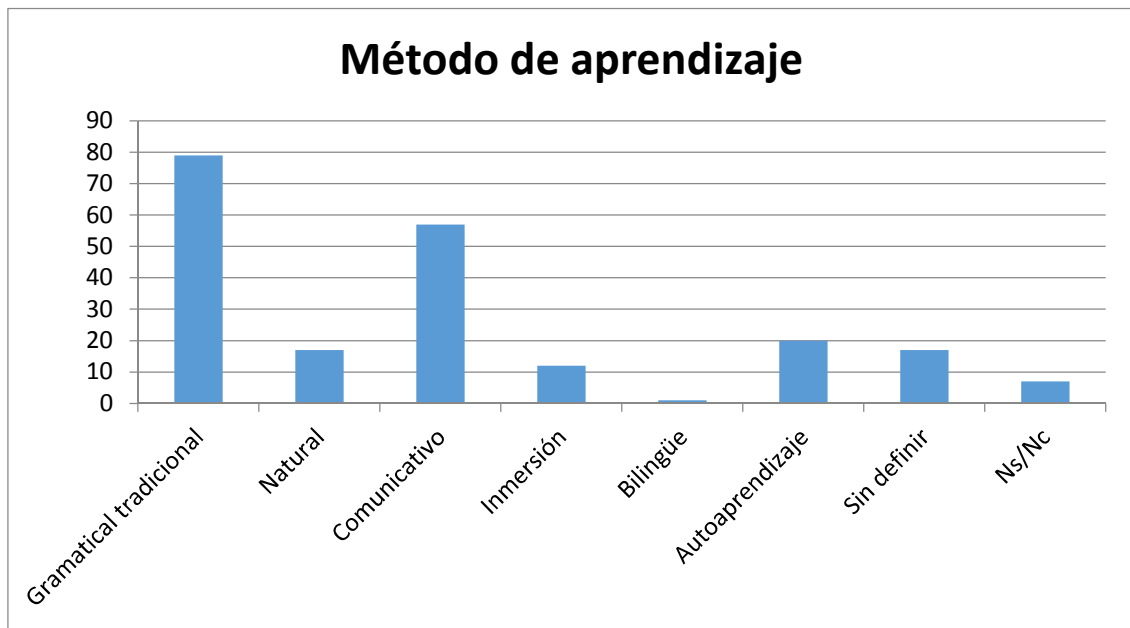


Gráfico 30. Método predominante de aprendizaje. Curso 2013-2014

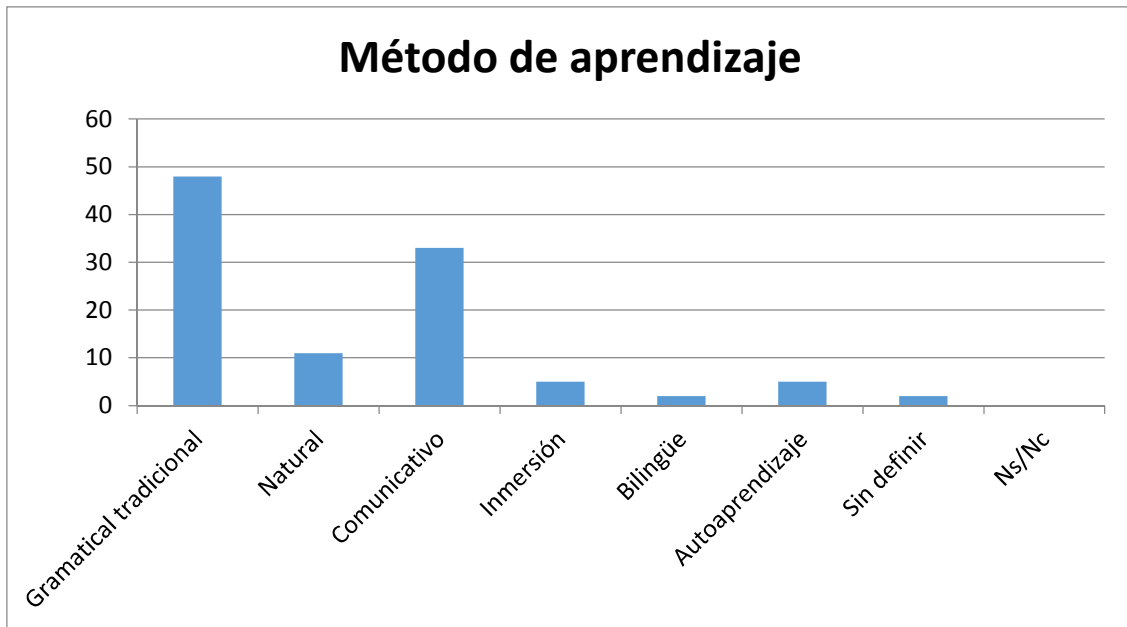


Gráfico 31. Método predominante de aprendizaje. Curso 2014-2015.

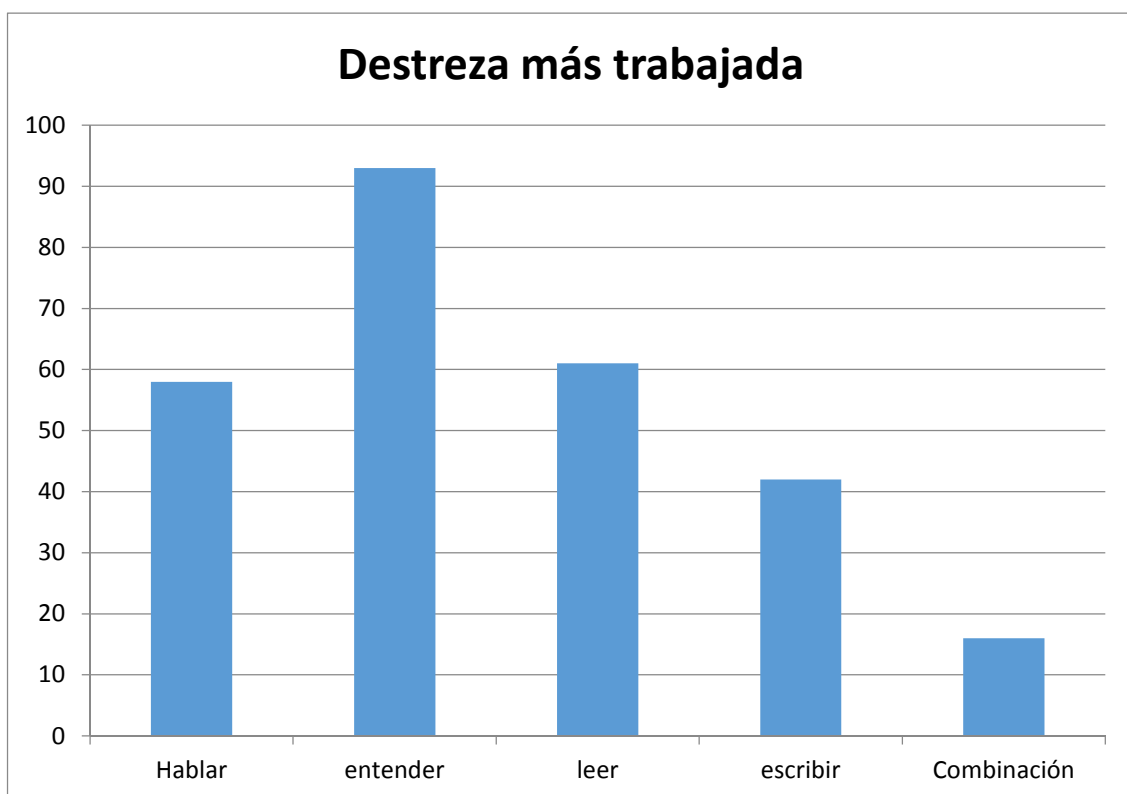


Gráfico 32. Destreza más trabajada durante la formación previa

Según los datos recogidos, el aprendiz considera que la habilidad más trabajada en el aula ha sido la de entender textos orales, seguida de la comprensión de textos escritos, es decir, las habilidades receptivas y no productivas. Con una significativa diferencia, le sigue la

habilidad de expresarse oralmente en conversaciones dirigidas, dato acorde con los resultados sobre métodos comunicativos tal como se entiende popularmente; a saber, método que hace hincapié en la comunicación oral, a costa del abandono de otras destrezas. Según los datos que hemos recogido, la habilidad menos trabajada es la expresión escrita. Por otra parte, el aprendiz es consciente de la falta de equilibrio que tiene entre las 4 habilidades. La instrucción recibida aporta gran cantidad de *input* y, por falta de medios o de tiempo, no se ejercita la expresión creativa, tanto escrita como oral (ya que la práctica oral se desarrolla en situaciones cerradas y mecánicas), con lo que no se lleva a cabo el objetivo de desarrollar su capacidad comunicativa (interacción entre los usuarios en el canal escrito y el oral) según el concepto de usuario en el *Marco*.

Sin embargo, conscientes de la confusión del propio aprendiz ante la metodología recibida, se les pide que respondan a otra cuestión. A la pregunta de si ha recibido alguna vez instrucciones específicas sobre las destrezas orales (técnicas, estrategias y pautas para comprender, hablar y conversar), el mismo informante que antes había confirmado que sí, ahora admite no saber si así ha sido, como se refleja en el siguiente gráfico:

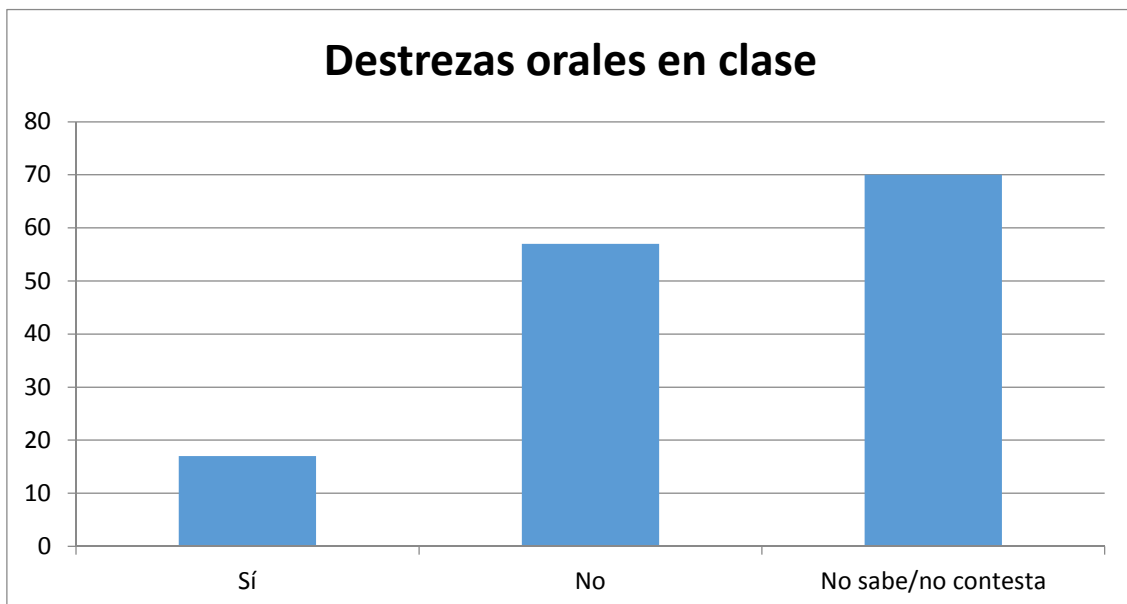


Gráfico 33. Instrucción de las destrezas orales. Curso 2013-2014

En el segundo año, explicamos y delimitamos previamente el concepto de destrezas orales y las respuestas fueron muy diferentes, ganando en precisión. Normalmente, estudiantes, e incluso profesorado, entienden por trabajar destrezas orales el hecho de realizar en el aula tareas orales, hablar, escuchar. Sin embargo, esto es el resultado y la práctica de la instrucción. En la fase de instrucción se enseña y aprenden estrategias estructuradas, aplicando distintos métodos, con las que el aprendiente empleará cuando esté en una situación que lo exija, sea artificial (en el aula) o real. Por este motivo, después aclarar estas matizaciones, negaban haber recibido instrucción destinada a este fin:



Gráfico 34. Instrucción de las destrezas orales. Curso 2014-2015

Ya durante el curso 2013-2014 (gráfico 33), en un intento de subsanar este error de la primera encuesta, al comprobar que no indicaban nada, reformulamos la pregunta en las entrevistas a los estudiantes, obteniendo respuestas coherentes en relación con el resto de datos aportados. Tras la nueva obtención de datos, los informantes aclaraban que en su formación no había habido una instrucción sistemática de estas habilidades ni estas habían formado parte de un plan curricular sino que se trataba de actuaciones puntuales y esporádicas, destinadas en ocasiones a rellenar tiempos muertos, relajar los periodos finales de las unidades o poner en práctica estructuras aisladas o situacionales. En casos excepcionales, en cursos o talleres expresamente destinados al discurso oral, por el contrario, esta instrucción había representado la columna vertebral de la programación y el método. Aunque el número de informantes que señaló este hecho fue excepcional y no representativo.

Esta información reafirma el propósito de este estudio que tiene entre sus objetivos conocer el papel y la relevancia de la instrucción de las destrezas orales y estudiar la efectividad de dicha instrucción en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Al hilo de los resultados, la enseñanza actual fuera de nuestras fronteras (estas respuestas se refieren a los periodos previos a su llegada a España), no contempla la instrucción de la oralidad en sus contenidos ni en sus procedimientos estratégicos. Todavía hoy, la enseñanza y aprendizaje de las destrezas orales se confunden con el hecho de hablar libremente y su enseñanza se relega a un segundo lugar, resultado más de la falta de preparación o de medios del profesorado que de una actitud pedagógica.

7.1.3.3. MATERIAL DE AULA

Hasta aquí, los datos expuestos han sido recogidos de encuestas y de entrevistas a estudiantes. Asimismo, hay que añadir los aportados por el profesorado para contrastar la información y validar los resultados, ya que son distintas visiones de una misma realidad, y porque definen mejor el contexto.

Según el propio profesorado de español lengua extranjera, casi todo el material utilizado en el aula es de elaboración propia aunque no solamente, ya que reconocen recurrir a distintos libros de texto, de ejercicios de gramática o de otra índole y a actualizar y personalizar las propuestas de ejercicios, actividades y tareas editoriales.

El libro de texto mantiene un papel relevante en el aula aunque después del material que ellos mismos elaboran. En ocasiones, escogen un manual y completan los contenidos con material extra o adaptan las propuestas y tareas del manual a las características del curso impartido. Otras veces, el profesor prepara dossieres en los que reúne documentos de distintas fuentes, como pueden ser partes de varios manuales, ideas tomadas de revistas de ELE, de manuales de otros idiomas, correcciones o adaptaciones de textos, material de elaboración propia, etc. La selección y el tipo de adaptación están sujetas a las necesidades y niveles de cada grupo y al propio profesor, resultando imposible determinar cuantitativamente estos rasgos.

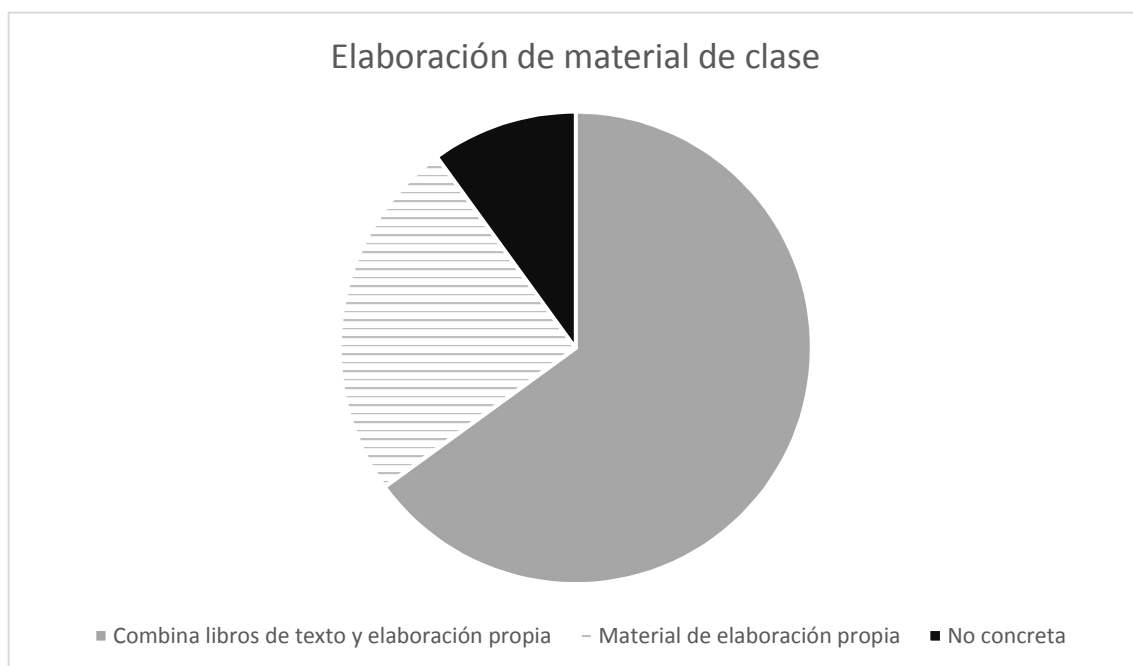


Gráfico 35. Respuestas del profesorado sobre la elaboración del material usado en clase.

A lo largo de estos 20 o 25 últimos años han ido apareciendo nuevos manuales y ha aumentado la oferta editorial. La totalidad del profesorado encuestado responde, como más arriba hemos dicho, que combina el uso de manuales y material de elaboración propia, proporción que dependerá de los niveles de instrucción impartidos y de la especialidad del curso ya que la oferta editorial es mayor en los niveles iniciales y en los cursos generales. Por esto, en los cursos de niveles más altos, el profesor elabora

normalmente el material, si bien en los últimos años han ido apareciendo más propuestas editoriales que cubren buena parte de sus necesidades del uso de la lengua (73% de los encuestados aprovechan los contenidos de lengua de los manuales en los niveles altos) pero no los textos o contenidos culturales (90% del profesorado encuestado), ya que o quedan obsoletos pronto o los temas tratados no responden a los intereses del curso en cuestión.

En los últimos años, el material gráfico en papel está siendo sustituido por el soporte digital de manera imparable. Hay un aumento considerable de las tecnologías, aunque en muchas ocasiones se trata más de reemplazar el papel por lo digital y no de emplear nuevas estrategias. El acopio de material visual se ha visto sustituido por la búsqueda en Internet y los ejercicios gramaticales se realizan en soporte digital en lugar de en papel.

7.1.4. Aspectos del perfil de los informantes: el profesorado

Los ítems de las encuestas al profesorado han variado en función de su materia de estudio, es decir, según fueran profesores de áreas no lingüísticas (ANL) o de áreas lingüísticas (AL) cuando se trataba de profesores universitarios. Entre el profesorado de LE (25) instrumental, la mayoría ha sido profesorado de ELE y un menor número de otras lenguas o de español como L1 (3).

Datos básicos sobre el profesorado informante:

Total de encuestas	75
Encuestas a profesorado de ANL	45
Encuestas a profesorado de AL	30
Encuestas a profesorado universitario	49
Encuestas a profesorado no universitario	26
Total de entrevistas directas	10

En el primer grupo, las preguntas realizadas a 49 profesores universitarios estaban encaminadas a conocer el tratamiento dado a estudiantes extranjeros, el papel del español y la posible coordinación con el profesorado de AL, las exigencias en comparación con los estudiantes locales, sus apreciaciones sobre los beneficios o perjuicios de estos estudiantes en el aula, la integración en la Universidad y propuestas de mejora. Algunas preguntas tenían relación con el tipo de estrategias y textos utilizados en sus aulas (género textual, canal oral o escrito) y con las dificultades que apreciaban en sus estudiantes extranjeros.

Al segundo grupo de profesores (30) de AL le aumentamos el número de preguntas dedicadas a la metodología utilizada en el aula, sobre materiales y otros asuntos más específicos.

Los encuestados de ANL cubren distintas áreas de conocimiento: Humanidades y Ciencias de la Educación (25%), Ciencias de la Salud y de la Naturaleza (20%) y Ciencias Económicas, Derecho, Ingenierías y Técnicas (55%).

Seguidamente, pasamos a analizar cada una de las preguntas que el profesorado ha ido respondiendo en las encuestas, presentando los resultados recogidos en los siguientes gráficos.

A la cuestión sobre las exigencias a los estudiantes extranjeros cuando comparten asignatura con estudiantes españoles, los encuestados debía elegir una de estas opciones:

- A. Se les exige lo mismo que a los no extranjeros: participación, trabajos, exámenes, corrección y dominio del español.
- B. Se les exige lo mismo que a los extranjeros en conocimientos específicos, participación, trabajos, exámenes, pero son más permisivos en el dominio y corrección del español
- C. Reciben un trato diferente en la participación, trabajos y exámenes.

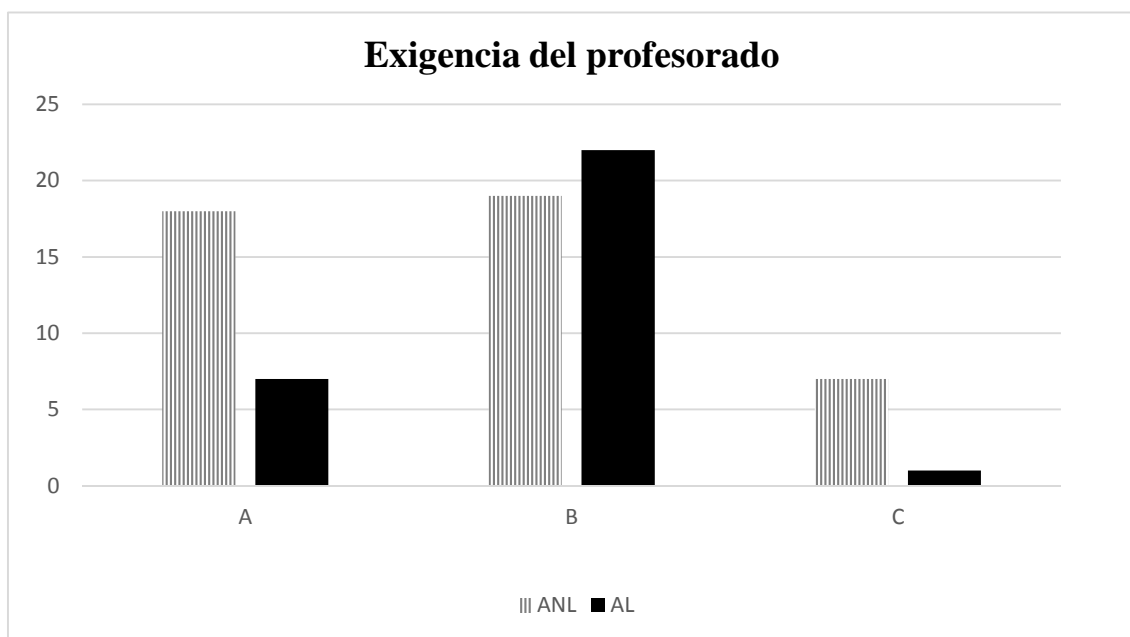


Gráfico 36. Nivel de exigencia del profesorado sobre el dominio del español

Otra cuestión era si consideraban que hay una relación directa entre el dominio de español del estudiante y su integración en el aula. Los resultados, como se muestra en el siguiente gráfico, fueron muy claros: la mayor parte del profesorado sostiene que existe una relación directa:

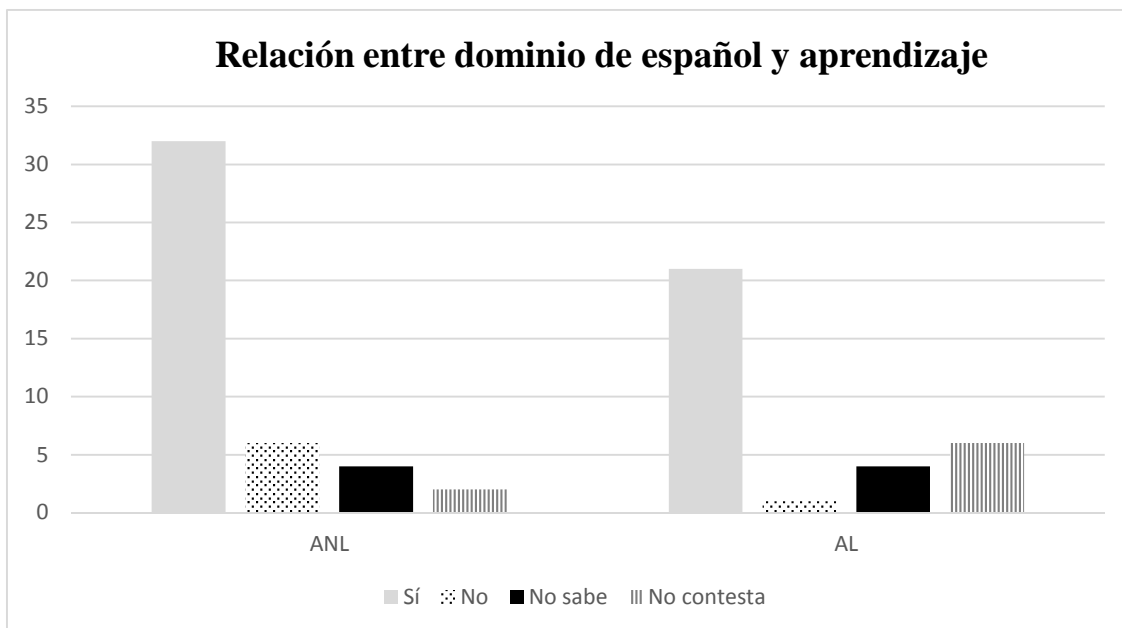


Gráfico 37. Relación entre dominio del español y aprendizaje. Apreciaciones del profesorado.

Respecto a si creen que es recomendable o necesario que se ofrezcan cursos de apoyo lingüístico a este tipo de estudiantes, los profesores encuestados se decantan también con claridad por la respuesta afirmativa:

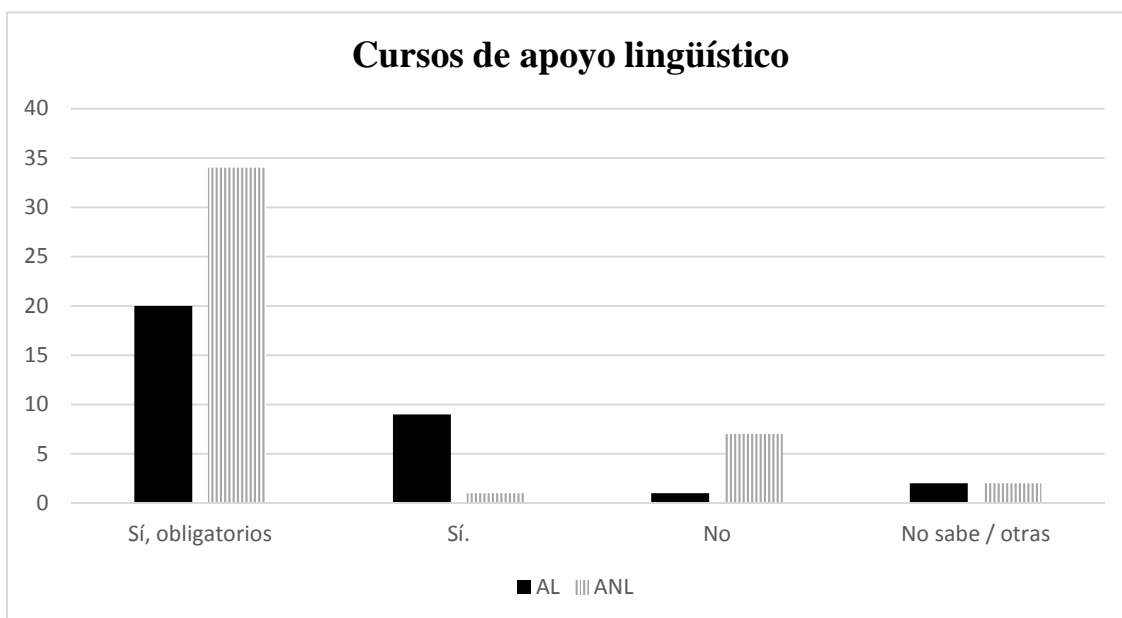


Gráfico 38. Opiniones del profesorado sobre la conveniencia de cursos de apoyo lingüístico de ELE

Casi la totalidad del profesorado tiene en cuenta al alumnado extranjero en la manera de actuar en la clase (87% del AL; 54'5%, del ANL), aunque la mayoría admite no tener una metodología ni estrategias especiales, excepto que dedican más tiempo a contextualizar

los temas, hablan más despacio y son menos exigentes en la corrección y fluidez lingüística.

El profesorado de áreas no lingüísticas utiliza mayoritariamente una doble metodología, combinando exposiciones magistrales y enfoques por tareas donde el alumno participa activamente (49%), una metodología basada en el aprendizaje cooperativo (12'5%) o siguen con un planteamiento tradicional de clases magistrales en las que los estudiantes reciben información de la que se examinan (32'5%). El 4% ha respondido otras variantes y combinaciones no relevantes. El tipo de textos utilizados en sus materias son en especial los expositivos, argumentativos, descriptivos (rondan el 70%) y en menor grado los textos narrativos o el debate. El uso del canal oral (comprender o exponer exposiciones) es ligeramente superior al escrito (comprensión y producción), con un 50% que expresan la frecuencia de uso por igual; un 20% que el canal oral es más empleado y un 14% que el escrito. El 16% restante no contesta con precisión.

La metodología empleada por el profesorado de AL está basada en enfoques por tareas (43%) y cooperativos (35%) o estrategias basadas en la acción, aunque en las áreas filológicas o en las clases donde los contenidos son culturales se mantienen planteamientos más tradicionales. El 22% restante alterna según la asignatura, nivel y alumnado. En todo caso, el profesorado de AL-instrumental conoce la propuestas del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua y casi la mitad de los encuestados (45%) ha formado parte de algún proyecto educativo o ha aplicado esta propuesta en la coordinación de programas de Lengua y Cultura para extranjeros y considera que es el más idóneo para los cursos de apoyo en la Universidad (87%).

Todos los entrevistados han contestado de forma similar a la siguiente cuestión: ¿qué deficiencias aprecia en los estudiantes extranjeros respecto a su dominio de español académico? Las mayores dificultades las encuentran en la comprensión oral (50%) y en la expresión escrita (41%). En las observaciones, aclaran que se expresan muy bien cuando han de exponer un tema en clase pero no en el debate, y que el nivel de comprensión textual es alto. En cuanto a la expresión escrita, se refieren a la dificultad que ellos como profesores tienen en comprender a estos alumnos debido a la falta de dominio en la expresión escrita.

Para el 96% del profesorado de ANL y AL es necesario que el estudiante extranjero reciba cursos de apoyo lingüístico a lo largo de su estancia, y cerca del 70% opina que debería ser obligatoria. Muchos de ellos (80%) consideran que deberían ser cursos de apoyo para su adecuación a los cursos regulares de la universidad, por lo tanto, con unos contenidos destinados a este fin y estarían dispuestos a trabajar de forma coordinada para alcanzar este objetivo.

7.2. Informe cualitativo

En este informe incluimos las entrevistas realizadas al profesorado (10 en total) y al alumnado (97 en total) a lo largo de los dos cursos académicos, además de los resultados obtenidos de otras fuentes documentales, como parte de las encuestas cuando su formulación admite respuestas abiertas (en las encuestas del profesorado hay preguntas abiertas que han sido ampliamente contestadas). También incluimos la información y análisis de las anotaciones realizadas en los cursos experimentales y el análisis de los materiales utilizados en el aula.

Las entrevistas partían de un planteamiento previo y estructurado, que variaba gracias a las preguntas que la propia entrevista iba generando por lo que podríamos definir las como semiestructuras. En ocasiones, las entrevistas han sido abiertas, en especial aquellas en las que intervenía más de un informante y han tratado sobre la apreciación del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje y / o la valoración del programa y otros temas.

Normalmente, las entrevistas las realizábamos después de las encuestas; y sin habérselo propuesto, este protocolo facilitaba el encuentro personal, pues ponía en situación a los participantes. En ellas, tras una primera fase de encuentro donde se anotaban datos personales y profesionales, se recogía información referente al uso de la lengua extranjera en el aula y la vida cotidiana, la metodología y las competencias adquiridas y las dificultades en su aprendizaje, la valoración del programa en el que han participado y de las propuestas sobre actuaciones dirigidas específicamente a los estudiantes de movilidad en la universidad, etc. También aprovechábamos la entrevista para aclarar dudas de las encuestas o desarrollarlas.

La información aportada por el profesorado nos ha servido para cotejarla con la obtenida de los análisis de los manuales y la de las encuestas y conocer con más detalle la forma de proceder en el aula. Al mismo tiempo, hay una coherencia entre los datos de las distintas fuentes, entrevistas y encuestas del profesorado y alumnado, lo que redonda en el aumento de la fiabilidad del estudio.

7.2.1. Perfil de los informantes: alumnado

La mayoría de los informantes cursan estudios en la UCO. La Universidad de Córdoba acoge alrededor de unos 600 estudiantes (Grados, Máster, Doctorado y postdoctorado) procedentes de universidades tanto de la Unión Europea⁸¹ como extracomunitarias⁸². La mayor parte proceden de países de la Unión (Programa Erasmus +) y de EEUU, y en menor número de otros países, dentro de algún programa interuniversitario. Le siguen estudiantes no universitarios matriculados en UCOIdiomas:

⁸¹<http://www.uco.es/pie/acceso.european>

⁸²<http://www.uco.es/pie/extranjeros/extracomunitarios>

unos, aspirantes a ingresar en la universidad española⁸³; otros, residentes en la ciudad que quieren mejorar su dominio de español. Para concluir, contamos con las aportaciones de estudiantes que participan en otras universidades españolas de Madrid y Granada en programas internacionales; la mayoría de ellos provienen de EEUU y los datos han sido facilitados por compañeros responsables de aquellos programas.

Prácticamente la totalidad de los informantes tiene un perfil universitario, es decir, formación superior y capacidad de estudio, junto a conocimientos de idiomas en la mayoría de los casos. Los europeos, con excepción de franceses e italianos, conocen más de un idioma extranjero y, normalmente, presentan un dominio fluido de inglés. Por el contrario, los estudiantes procedentes de China, norte de África o los brasileños tienen nulos o escasos conocimientos de inglés o de algún otro idioma que no sea el de su país, materno o vehicular, como sucede con el francés en el caso de los marroquíes.

En cuanto al nivel de dominio de español al llegar a España, la situación no es uniforme. Un alto porcentaje no habla español o tiene conocimientos escasos. La UCO no tiene un requisito lingüístico para los estudiantes extranjeros que acceden mediante convenios y programas de movilidad, aunque sí para aquellos que lo hacen de forma directa (en este caso sería un B1). Esta falta de exigencia hace más fácil el acceso a un mayor número de estudiantes interesados pero, al mismo tiempo, complica la integración en el aula. Como forma de paliar este problema, desde UCOIdiomas y a través de la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) de la Universidad de Córdoba, se ofrecen cursos de lengua y cultura, gratuitos y financiados por la Comisión Europea, a los estudiantes procedentes de la Unión que participan en los Programas Sócrates (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), como parte de la política europea, consciente del papel que cumple el dominio de una lengua en la integración de los ciudadanos en un nuevo contexto.

Estas clases se celebran antes de que los estudiantes inicien sus cursos de Grado, Máster o se incorporen al programa correspondiente. Son cursos de carácter intensivo, organizados según el nivel de dominio de la lengua. Debido a los convenios interuniversitarios de la UCO, la mayoría de los estudiantes proceden de Alemania, Italia y, en menor número, de Inglaterra y otros países. Su asistencia al curso es regular y con una actitud participativa, motivados por la nueva vida que van a iniciar en español. Sin embargo, muchos de los asistentes a estos cursos intensivos no continúan su aprendizaje con instrucción, a pesar de que expresan el propósito de hacerlo, como veremos más abajo.

Siguen formándose siempre que se les ofrecen cursos gratuitos (los cursos experimentales organizados en estos dos años de estudio sistemático o los cursos de ELE para las prácticas del Título de Experto en Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera⁸⁴). Según responden en las entrevistas, muy pocos pueden costearse los cursos ofertados en UCOIdiomas o en otros centros. A esto sumamos que, una vez empezadas

⁸³ El número de extranjeros que acceden de forma directa es pequeño pero tienen un dominio alto del español debido a que se les exige acreditar un nivel lingüístico antes de ingresar.

⁸⁴<https://www.uco.es/filosofiayletras/principal/titulos-experto/metodologia-espanol-extranjera.html>

las clases de sus respectivos grados, no es fácil encajar los horarios porque los edificios de la UCO están alejados. Por otra parte, los alumnos con lenguas romances (italianos y franceses en particular), además de los motivos económicos, confían en aprender de forma natural y asistiendo a sus cursos regulares de sus materias universitarias. Estos mismos, meses después, confiesan que no han logrado todo lo que esperaban en cuanto a su dominio del español, muy por debajo del B2 que se habían propuesto.

Estos objetivos los comparten casi todos los estudiantes. Curiosamente, buena parte de ellos (26% de los 274 encuestados) señalan entre sus motivaciones alcanzar un dominio bilingüe, entendido el bilingüismo como un alto dominio (en la banda de C1 y C2) que les permita sentirse cómodos, como si de su propia lengua se tratara. En cualquier caso, la mayoría no parece haber cumplido las expectativas, y achacan la razón a la falta de instrucción lingüística.

A muchos de estos estudiantes se les pidió que argumentaran sus respuestas y se les preguntó también si volverían a repetir la experiencia. En general, los que respondieron que habían logrado sus objetivos de forma parcial, e incluso los que lo estaban satisfechos del todo, admitían que su aprendizaje había sido desequilibrado. Consideraban que su capacidad de comprensión era muy alta, tanto en una conversación como en textos leídos. Sin embargo, no habían avanzado ni mejorado su expresión escrita, apenas trabajada en el caso de los informantes de control. Estos mismos, aunque sintieran mayor seguridad, eran conscientes de su pobreza expresiva, sintáctica y léxica. Lo mismo en la conversación oral donde los temas estaban limitados al ámbito social y familiar. En realidad, la decepción era mayor en los informantes de control, más aún tras las pruebas de nivel, al confirmar sus debilidades. Los estudiantes que decidieron mantener un aprendizaje autodidacta confesaban que este sistema requería mucha fuerza de voluntad, constancia y conocimientos pedagógicos, así como saber buscar los medios disponibles y gratuitos en Internet y otros lugares. En definitiva, las destrezas pasivas mejoran en un entorno natural pero con limitaciones, pues cuando se enfrentan a contextos nuevos, surgen dificultades, como observamos en las pruebas que realizaron. Es decir, tienen dominio en un contexto informal y en un ámbito familiar ya que es donde se han movido. Por el contrario, presentan problemas en registros formales y, además, no pueden aprovechar todas las posibilidades que se les ofrece en el ámbito académico.

En las destrezas productivas la situación es más compleja. Los informantes de control opinan que se desenvuelven bien en situaciones sociales cotidianas, comprenden y se hacen comprender a pesar de las deficiencias discursivas (sintácticas, gramaticales y léxicas). Un estudiante respondía de forma significativa a la pregunta acerca de qué elementos son fundamentales para participar en una conversación:

“Creo que lo importante de aprender idiomas es tener la confianza para hablar a pesar de comprensión del idioma. Si no se tuviera mucha confianza, se debería fingirla. A veces es mejor por saltar al vacío y intentar en vez de temer lo que podía suceder y siempre hacer nada” (transcripción literal).

En registros cultos y académicos, los informantes de los grupos de control no presentan fluidez discursiva ni seguridad tanto en la expresión como en el análisis de los textos trabajados. Admiten no poder mantener una discusión compleja por falta de recursos. En registros formales-administrativos (para resolver cuestiones con la administración universitaria, en la Policía, los contratos de alquiler) reconocen ellos mismos graves dificultades y la necesidad de recurrir a amigos para resolver muchas situaciones.

Así, el nivel de competencia comunicativa de los informantes de control, al finalizar su estancia, se paraliza en un B1 alto, aunque no así la competencia lingüística, que queda estancada en un B1 con bajo nivel, según la escala de descriptores del Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE). Ninguno de ellos superó una prueba de B2 (aunque ellos se autoevaluaban dentro de este nivel). En una prueba certificada y acreditada de B1, los resultados fueron bajos (sobre la banda 1 / 2 de la escala holística en la expresión e interacción oral. El resto de las pruebas, también con bajos resultados).

Los resultados de las pruebas de nivel entre los grupos de control y los experimentales fueron concluyentes. El nivel alcanzado por los cursos experimentales ha sido equilibrado en las cuatro destrezas, presentaron alta competencia en la expresión escrita y en registros académicos y, según ellos mismos, sentían que mejoraban su dominio de la lengua española al ejercitarla y estudiarla en contextos académicos y cotidianos-familiares.

En conclusión, para todos parece fácil comprender que la falta de instrucción afecta a las destrezas escritas creativas o receptivas y los resultados de las pruebas lo corroboran. Sin embargo, existe una *leyenda urbana* o *creencia popular* que sustenta la idea de que la ausencia de instrucción formal no repercute en el desarrollo de las destrezas orales, algo que, por otra parte, no corroboran los resultados de las pruebas. La instrucción es beneficiosa para desarrollar la competencia comunicativa en sus distintas destrezas escritas y habladas (los estudiantes de los grupos experimentales confirman la validez y eficacia de la instrucción). Asimismo, una instrucción que dé relevancia a las destrezas orales (comprensión, expresión e interacción) contribuye a alcanzar un dominio lingüístico y comunicativo más sólido (Baralo, 2000; Pinilla, 2004; Tardo, 2005; Cabezuelo, 2006; Agustín, 2007) en todos los registros formales e informales. Los procesos de interacción en los actos comunicativos son fundamentales para el desarrollo verbal, social y cognitivo (Moreno, 2002; Agustín, 2006: 161).

7.2.2. Perfil del informante: profesorado

La información del profesorado (75 en total) ha sido recogida en encuestas y en entrevistas. Las encuestas consistían en un total de 30 preguntas cerradas y una abierta. Algunos profesores expresaron (en la pregunta abierta) su desconfianza en la efectividad de la encuesta por el propio carácter dirigido de la mayoría de las preguntas, frente a una única cuestión abierta donde argumentaban sus opiniones y narraban su experiencia. De todas estas preguntas se desprende que, en general, hay una buena acogida al estudiante de los programas de movilidad y se contabilizan más beneficios que inconvenientes. Los

profesores hacen hincapié en la individualidad de cada estudiante, es decir, los hay buenos y trabajadores y los hay que sólo vienen a divertirse. Pero todos coinciden en lo que más abajo expresaba uno de ellos:

“Necesitarían refuerzo de clases de español porque aprovecharían mejor su estancia en la universidad y no frenarían el ritmo de la clase. Sin duda, un estudiante con un buen nivel de español acaba siendo uno más en el curso”.

“Cada vez interesa menos a estudiantes y profesores el perfeccionamiento del español. Antes, recuerdo, se buscaba un uso correcto y de alto dominio. Ahora parecen conformarse con desarrollar habilidades para desenvolverse. Antes, en el sistema americano, se valoraba y premiaba más el aprendizaje de español. Ahora se va viendo relegada tras las reformas en la que tan sólo se exige parlotear” (profesor de AL).

El profesorado nos ofreció un gran número de opiniones variadas y largamente argumentadas. Recogemos algunas con la pretensión de que ejemplifiquen la impresión general:

“Yo no veo ninguna ventaja [en la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas universitarias]. De hecho, aunque quiero ser tolerante, me encuentro con situaciones en las que los estudiantes ni entienden el español ni el inglés. Y eso para mí es un lastre. Cuando entienden el inglés, al menos algo tratamos de hacer. No entiendo por qué el español Erasmus, cuando se integra en Alemania o en Inglaterra, termina dominando aquellos idiomas, y aquí no hacen lo mismo los estudiantes extranjeros con el español” (Profesor de ANL).

“Debería exigirse un conocimiento del español a la altura de B2” (Profesor de ANL).

“Deberían demostrar un nivel B2 al final de su estancia en la universidad” (Profesor de AL).

“Creo que la mayor ventaja es por la mejor integración de los alumnos extranjeros en la comunidad universitaria y en la sociedad en general. Aportan formas nuevas de trabajar en clase. Aunque se agradecería que supieran más español. A veces retrasan el ritmo porque no entienden lo que leen o de lo que hablamos cuando entramos en materia” (Profesor de ANL).

“En ocasiones, introduzco mejoras en mis clases basándome en las experiencias que recibo de estos alumnos” (Profesor de ANL).

“Los estudiantes extranjeros pueden aportar puntos de vista, recursos y metodología diferentes” (Profesor de ANL).

“En mi caso son estudiantes disciplinados que asisten regularmente a clase [...] son más responsables que los españoles normalmente y enseñan a los nuestros a ser más responsables, a cambiar su forma de preparar la materia” (Profesores de ANL).

“Los estudiantes nativos advierten la importancia de hacer parte de su formación fuera de España [...]. Es muy bueno para comparar programas y formas de trabajar” (Profesores de ANL).

“Sirve de refuerzo para que los alumnos españoles pierdan el miedo a expresarse en otra lengua” (Profesor de AL).

Las entrevistas aportaron más información y fueron más enriquecedoras que las encuestas, pero el número también fue menor ya que las oportunidades de llevarlas a cabo fueron más escasas. De todas formas, contrariamente a lo que los encuestados creían, las respuestas entre ellos no fueron muy diferentes aunque sí el grado de concreción y los datos aportados. En resumen, el profesor de ANL que tiene estudiantes en sus aulas tiene en cuenta a estos aunque no trabaja unos criterios definidos ni utiliza estrategias operativas, sino que suele actuar por intuición, y considera que sería beneficioso contar con asesoramiento. El profesorado coincide, además, en que el mayor escollo es el bajo dominio lingüístico del estudiante extranjero y opina que sería recomendable una formación paralela para mejorar su español. Para algunos de ellos es mejor tomar como lengua de referencia la española y evitar otros idiomas. Uno de los informantes de ANL contaba algunas anécdotas de sus clases y decía:

“A veces crees que hablando en inglés, cuando quieres aclarar alguna duda, aligeras y resuelves todo antes. Sin embargo, generalmente se crea un revuelo en clase porque ni yo hablo muy bien inglés ni muchos de ellos. Y empezamos a corregirnos y desviarnos del tema, ahora para aclarar lo que dijimos en inglés. Resulta cómico incluso. Es mejor hablar en el idioma español, al menos a mí me va mejor aunque tarde más” (profesor de ANL).

7.2.3. Materiales: los libros de texto o manuales

Son varias las razones por las que hemos considerados el libro de texto como una tercera fuente de estudio. En primer lugar, aportan información sobre los enfoques y métodos utilizados en el aula y, en segundo lugar, es el cauce más utilizado por el que el profesor conoce las tendencias, métodos, estrategias y técnicas. Además, y como resultado de las dos primeras razones, su estudio puede revelarnos la incidencia de las nuevas teorías en las actuaciones del profesorado (Melero, 2004, 2005, 2006; Rosen y Varela, 2009; López Ruipérez, 2013) y la influencia del *Marco* en el panorama educativo (Llorián, 2008: 3). Son tres motivos de peso que justifican su espacio en este estudio. Seguidamente, desarrollamos los objetivos y el diseño de investigación anterior al análisis, reservando las conclusiones para el capítulo 8.

El objetivo general ha sido analizar la posible adecuación de los materiales de ELE a las directrices del *Marco*. Al objetivo general, añadimos otros específicos relacionados directamente con este:

1. Señalar diferencias fundamentales de los libros de texto a lo largo de los últimos 25 años tomando la aparición del *Marco* como punto de inflexión.
2. Determinar si el *Marco* ha supuesto un antes y un después en la enseñanza de ELE.

Nos ha parecido conveniente plantearnos algunas preguntas con las que dirigir nuestro análisis:

1. ¿Existe una adecuación de los libros de texto al *Marco*?
2. ¿Ha supuesto la aparición del *Marco* un antes y un después en el ámbito hispano de la enseñanza de ELE, en particular, en las ofertas editoriales?

Es importante para ello hacer un análisis comparativo entre las obras publicadas antes y después de 2002. Sin embargo, confirmar cambios en las propuestas editoriales coincidiendo con un momento cronológico no es razón suficiente para confirmar que la causa fuese la influencia ejercida por el *Marco*, ya que podría deberse a otra razón. De ahí que sea necesario plantearnos otras cuestiones:

3. ¿Qué grado de adecuación al *Marco* hallamos en los manuales publicados después de 2001?
4. ¿Encontramos rasgos de otros enfoques y métodos anteriores al *Marco*?

En el diseño de este estudio fueron seleccionados un número de manuales suficientemente representativo. Tras este paso, se elaboraron una serie de ítems reunidos en una plantilla con los que describir cada manual y relacionar sus características con los enfoques y concepciones pedagógicas de su tiempo; en particular, en las obras posteriores a 2002, determinar el grado de adecuación a las directrices del *Marco*, considerando la presencia o ausencia de los siguientes rasgos:

- Propuesta metodológica enfocada a la acción y a la formación de un usuario de la lengua.
- Instrucción para trabajar las 5 destrezas: expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral e interacción.
- Forma de presentar la gramática y el uso de la lengua.
- Técnicas para capacitar de autonomía al estudiante en su aprendizaje (CE, 2002: 104).
- Presencia y forma de presentar contenidos culturales, sociales y proxémicos.

Nuestra selección de libros de texto⁸⁵ ha estado condicionada por el contexto de enseñanza en el que trabajamos y en el que hemos desarrollado el estudio: dentro del

⁸⁵La lista de manuales comentados se encuentra en el Anexo 5.

ámbito español en cursos de inmersión lingüística, con estudiantes adultos a partir de los 20 años en adelante, en centros de lenguas modernas ligados a la universidad.

Otro criterio de selección ha sido escoger aquellos que han tenido y tienen una buena acogida en el mundo educativo desde los años ochenta del pasado siglo. Si nos hubiéramos ajustado a estos dos criterios únicamente, el número de propuestas editoriales habría sido muy alto ya que la oferta editorial es cuantiosa. Por lo tanto, se hacía necesaria una criba operativa. Para ello, establecimos una serie de limitaciones y unos criterios de calidad:

- Reducir el estudio a métodos generales, excluyendo métodos para fines específicos, material para trabajar una sola destreza o para refuerzo de algún aspecto concreto de la lengua. Esta primera criba respondía también a un interés particular, debido a que nos interesa el funcionamiento de un método aplicable en el aprendizaje integrado. En consecuencia, métodos que abarcaran desde los niveles de principiantes hasta los avanzados.
- Seleccionar solo aquellos métodos experimentados en el aula.

La descripción de cada manual se llevó a cabo a partir de la ficha creada a tal fin, según los criterios más arriba señalados y sometida a la validación de expertos. Este procedimiento ha permitido equiparar la información de los libros escogidos, dando validez interna a nuestro estudio. Pero al mismo tiempo, la misma validación le confiere una validez externa.

Las investigaciones anteriores sobre este mismo tema también forman parte de nuestro corpus de datos (Ezquerro, 1975; Arizpe y Aguirre, 1987; Salaberri 1990; Ramírez y Hall, 1990; Rueda, 1994; Ariezaga, 1997; Cerezal *et al.*, 1999; Fernández López, 2004; Melero, 2004; Ezeiza, 2009; Roldán *et al.*, 2009, Roldán, 2003, 2004). Nos han servido tanto para conocer el contexto científico al respecto como para la elaboración de los campos de análisis en la descripción formal de los libros de texto estudiados (Ezquerro (1975: 4-5; Ramírez y Hall, 1990: 720; Areiza, 1997: 9; Melero: 2006; Ezeiza, 2009; Martín Peris, 2004; Pérez *et al.*, 2012).

Seguidamente, añadimos a nuestro corpus de datos las características definitorias de Nivel Umbral (Slagter, 1979) y las recomendaciones del *Marco* (CE, 2002; McKenna, 2005), junto con las del enfoque comunicativo, por tareas o el orientado a la acción.

Esta documentación bibliográfica ha sido fundamental en la elaboración de los ítems de una plantilla donde se han ido registrando los datos. Tras este primer análisis, y fruto del mismo, consideramos oportuno establecer tres etapas, según los enfoques y periodos cronológicos, tratando de ubicar cada manual en alguno de ellos:

- A. Antes del *Marco*, métodos gramaticales.
- B. Antes del *Marco*, enfoques nocio-funcionales y comunicativos (años 80). *Threshold Level* o *Nivel Umbral* en la versión española de Slagter (1979), como base. A partir de los años 90, enfoque por tareas.

C. Tras el *Marco*, editado en España en 2002.

Una vez reunidos los datos, analizamos los resultados y los sometimos a una validación interna y externa (Seliger y Shohamy, 1984: 24-40), como se expuso en el capítulo 6, con la pretensión de responder a las preguntas de investigación. La validación externa nos confirmó que los datos respondían a un caso generalizable (Goetz y LeCompte, 1988: 255; Pérez, 2012: 288) y la validación interna se apoyó en un análisis por triangulación y saturación (Pérez, 2012: 275) contando con un alto índice de objetividad por la naturaleza misma de los datos con los que se ha trabajado en el que no interviene el factor humano (Blaxter *et al.*, 2000: 94-95).

La bibliografía relacionada con el estudio de los manuales en el ámbito de ELE es numerosa y forma parte de nuestra tradición investigadora, aunque es mayor cuando se trata de obras destinadas al aprendizaje del inglés, como los artículos de Cerezal *et al.* (1999), Roldán *et al.* (2009), Roldán Tapia (2003, 2004) y un largo etcétera. Nos limitamos a los años que nos ocupa el estudio, remontándonos a los artículos de Ezquerro (1975), Arizpe y Aguirre (1987), Salaberri (1990), Ramírez y Hall (1990), Rueda (1994), Ariezaga (1997), López Fernández (2004), Melero (2004, 2005, 2006), Ezeiza (2009) y otros para nuestro planteamiento de trabajo.

Las líneas de estos estudios parten de la distinción entre manual y método, delimitados con claridad por Fernández López (2004: 717), para quien manual o libro de texto sería la propuesta editorial, el objeto físico con un planteamiento didáctico y unas actuaciones concretas, plasmadas en ejercicios, actividades o tareas, en textos escritos y audios. Por método, entiende la metodología con la que se trabaja en el manual, enfoque que puede reunir una o varias tendencias.

El objetivo que nos marcamos en el análisis fue doble: comprobar un buen o mal diseño de los libros y cotejar la coherencia entre objetivos anunciados en sus prólogos y la propuesta concreta desarrollada a lo largo de las unidades del libro (Rueda, 1994: 195). El mecanismo para el análisis de estas obras consiste en observar la correspondencia del manual con unos descriptores y responder a una serie de preguntas cuestiones recogidas en la plantilla de manera que cada uno de los manuales sea examinado bajo los mismos parámetros, como vemos, por ejemplo, en los análisis de Ezquerro (1974, 1975), Arizpe y Aguirre (1987), Ramírez y Hall (1990), Rueda (1994) o López Fernández (2004).

Una de las cuestiones que debemos plantearnos es si el manual está diseñado correctamente. Con este propósito, Rueda (1994) comprueba en una serie de manuales que los contenidos sean acordes a los objetivos curriculares. Los objetivos a los que alude Rueda son los marcados por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York para la Educación Primaria y Secundaria a partir de las pautas de *Modern Languages for communication (MLFC)*, 1987), directrices de corte comunicativo para la confección de currículos locales y diseño de actividades y materiales para el aula (Rueda, 1994: 196). Rueda coteja varios manuales para confirmar si responden al orden y secuenciación de contenidos de acuerdo con los tres componentes (función, situaciones, temas y habilidades) que han de encontrarse en los tres niveles de habilidad A, B, C, como marca

MLFC (1987: 17 y ss.). Analiza 4 manuales editados entre 1984 y 1992, escogidos por su uso frecuente en España en aquellos años, manuales con planteamientos nocio-funcionales o comunicativos y la lengua española como lengua de instrucción: *Para empezar* (1984), *Esto Funciona* (1985), *Antena* (1986), *Intercambio* (1989) y *Ven* (1992).

Ezquerria (1975: 4-5) elaboró un esqueleto común para el análisis de los manuales de corte estructural en 1975, razón por la que, desde una perspectiva actual, falta la valoración de los contenidos propios de una metodología comunicativa (Fernández López, 2004: 718) o de un enfoque por tareas orientado a la acción y de algunas otras recomendaciones del *Marco*. No obstante, resulta coherente con la época de su redacción.

Ramírez y Hall (1990) añadieron una perspectiva sociocultural y otra sociolingüística, con cuestiones que valoraban el tratamiento de las variables lingüísticas, los contenidos culturales y los temas, situaciones y habilidades, debido a que eran cuestiones recomendadas en los enfoques comunicativos y la sociolingüística.

Areizaga (1997: 9) parte de la hipótesis de que la visión del lenguaje, y el proceso de enseñanza-aprendizaje proyectados en los manuales “está condicionada, no sólo por las discusiones teóricas que dentro de la disciplina se han desarrollado, sino también por factores contextuales del medio en el que se producen y se usan dichos manuales”, por lo que en la elaboración de un manual es importante tener en cuenta el destinatario, pues será un elemento decisivo sobre el resultado final. En la tesis de Areizaga encontramos nuevos descriptores para definir los manuales, algunos de ellos tenidos en cuenta en este estudio.

El artículo de Pérez *et al.* (2012) descifra, en distintos libros de ELE, la forma en que los autores han resuelto la aplicación de las recomendaciones del *Marco*, en particular de las destrezas orales en su plano comunicativo. En nuestro trabajo han sido considerados tanto el objetivo de estudio como las conclusiones.

Partiendo de los planteamientos de estas obras, elaboramos una plantilla para la recogida de datos⁸⁶. Algunos de sus campos reúnen datos que enmarcan el manual dentro de una corriente metodológica o definen la forma de enfocar la enseñanza, de transmitir los contenidos y enseñar el uso de la lengua.

En la descripción de los manuales hemos considerado necesario definir una serie de elementos o características cuyo tratamiento determinaba el enfoque utilizado y la concepción de la lengua y su enseñanza. Esta descripción nos ha permitido enmarcarlos en un periodo cronológico y, en el caso de las propuestas posteriores a 2002, determinar su adecuación a las directrices del *Marco*.

⁸⁶ Ver anexo 2.

a. Enfoque metodológico y concepto de la lengua

Conocer el enfoque metodológico es necesario para nuestro estudio ya que ha sido uno de los cambios fundamentales de los últimos tiempos. En los métodos llamados tradicionales, el objetivo era la enseñanza de unos contenidos de lengua que se transmitían con un enfoque eminentemente morfológico y normativo-descriptivo desde una concepción de la lengua estructuralista y formal, como por ejemplo en *Español 2000* (1981), *A que no sabes?* (1983), *Español Avanzado* (1988) o *Curso de perfeccionamiento* (1991). En ellos, la enseñanza de la lengua se transmitía desde un enfoque lingüístico y gramatical con resultados positivos pero también “negativos y privativos para ciertos fines” (Sánchez Pérez, 1992: 129). *El Curso de perfeccionamiento* combina un enfoque por tareas y un peso desequilibrado de los contenidos gramaticales que relega a un segundo plano las tareas propuestas en cada lección.

Los enfoques comunicativos de la década de los 80 y 90 desde una visión de la lengua nocio-funcional irrumpieron en Europa tras la publicación de *Threshold Level* (Van Ek, 1975), traducido cuatro años más tarde en España (Slager, 1979). Centra el objetivo en el significado y la capacidad de comunicar mensajes, reduciendo la importancia de la forma. Se prima la introducción de situaciones y se da una mayor importancia al léxico, relacionando en cada unidad situaciones comunicativas, temas tratados, léxico necesario para desenvolverse en dichas situaciones y la enseñanza del uso de la lengua con un enfoque nocio-funcional que removió los cimientos pedagógicos en España (Arizpe y Aguirre, 1987; Ezeiza, 2009). Estos enfoques no se ocupaban de la enseñanza de la fonética, se cuestionaba la importancia que la corrección lingüística pudiera tener en la efectividad comunicativa (Corder, 1967) y se centraban en el significado y en alcanzar un dominio comunicativo, conceptos que en estos momentos consideraban reñidos con el uso correcto de la lengua, tratando de reducir la presión que hasta el momento había ejercido el tratamiento del *error* desde una perspectiva conductista (Skinner, 1957) y los análisis contrastivos (Lado, 1957) con sus efectos desmotivadores en el aprendiz (Martín Peris, 1988; Moreno Fernández, 2002).

Libros como *Para empezar y Esto funciona* (1985) o *Fórmula* (1990) responden a estas perspectivas comunicativas y nocio-funcionales; otras propuestas más eclécticas las encontramos en *Ven* (1990), que mezcla enfoques comunicativos situacionales, hace hincapié en el léxico y la comprensión de textos orales y escritos, pero presenta los contenidos de lengua a través de una visión estructuralista centrada en la forma. En cuanto a *Avance* (1997), hay un mayor peso de la forma que del significado, con una presentación de la gramática inductiva, combinada con la exposición expresa de contenidos gramaticales descriptivo-normativos. Pero ninguno de ellos dedica espacio a la instrucción de la pronunciación, reduciendo las destrezas orales a las competencias comunicativas y las de comprensión de textos. En los años 90, los métodos comunicativos evolucionaron hacia los enfoques por tareas, incidiendo de nuevo en la atención a la forma mediante tareas de concienciación formal (Zanón *et al.*, 1994: 77).

Por último, la publicación del *Marco* (2002) supuso una evolución y mejora del enfoque comunicativo: el enfoque orientado a la acción (Pérez *et al.*, 2012). Al aprendiz se le trata como usuario que ha de resolver tareas en distintos contextos y registros, que ha de tener el propósito de alcanzar un dominio de las distintas destrezas escritas y orales que las necesidades familiares, sociales, académicas y profesionales requieren. En este aspecto, se produce un giro pedagógico, con perspectivas, objetivos y procedimientos sustancialmente diferentes, como se recoge en las recomendaciones del *Marco* (capítulo 2): en *Aula* (2003), *Tema a tema* (2013), *Gente hoy* (2014) o *Método* (2014) hacen uso de estos nuevos enfoques. Se mantiene una visión comunicativa y social de la lengua, considerada como un instrumento necesario para una población en movimiento que ha de integrarse en otra cultura (CE, 2002). Los nuevos objetivos en el aprendizaje y adquisición de lenguas generan nuevas formas de enfocar la enseñanza de una lengua y de valorar las destrezas comunicativas, que no son un fin en sí mismo sino que adquieren un valor instrumental.

b. La instrucción de las destrezas orales

En algunos de los campos de nuestra plantilla de recogida de datos registramos la instrucción oral, en producción y recepción, especificando si el manual trabaja los elementos suprasegmentales o no, si trabaja atendiendo al significado, las destrezas de expresión e interacción, etc. De nuevo, es otra característica que enmarca el manual en una línea metodológica y temporal. El aspecto fónico y la entonación se tuvieron en cuenta en los métodos audiolinguales de los años 60 y 70, fueron olvidados en los enfoques comunicativos a lo largo de los años ochenta y noventa y, aunque recuperado poco a poco en los últimos años, sigue sin haber propuestas realmente planificadas e integradas para actuar a lo largo del proceso en lo que se refiere a la pronunciación, base por otra parte para el desarrollo de las destrezas orales, pero que se reduce en los manuales a ejercicios puntuales fuera de un plan de acción, problema compartido con la enseñanza de otros idiomas (Pavón, 2006). En pocas ocasiones encontramos manuales (*Español en marcha*, *Sueña*) que dediquen de forma sistemática espacio a este tipo de ejercicios. *Nuevo Avance*, *Método*, *Gente* explotan los textos orales para la comprensión de significado o algún uso de la lengua y no trabaja la pronunciación ni la entonación. En definitiva, los manuales no responden a esta recomendación del *Marco* a pesar de que se insista en su importancia (Castillo *et al.*, 2009).

c. Componentes culturales, pragmáticos y no verbales

En la plantilla se han incluido los campos para registrar la instrucción de componentes culturales, pragmáticos y aspectos no verbales de la comunicación (CE, 2002: 86, 154), además de los mecanismos para transmitir dichos contenidos. Estos contenidos y su integración en la unidad de estudio forman parte de las recomendaciones del *Marco*, como ya expusimos en el capítulo 5. En manuales anteriores a los años 80, podíamos encontrar

propuestas con ausencia total de este aspecto, como ocurre en *Español 2000*. Pero la tendencia general de los libros de texto es tratar contenidos culturales, de costumbres y otras particularidades, de hechos históricos o personajes relevantes, material más o menos integrado en el tema de estudio de la unidad (como parte del contenido y recurso para trabajar la comprensión textual, oral, modelos para la producción textual, debates, etc.), desde las propuestas más tradicionales con textos auténticos y literarios o formales (*Español avanzado, Avance, ven, ¿A que no sabes?*) a las de contenidos comunicativos y pragmáticos (*Fórmula, Para empezar / Esto funciona, Abanico*) o las últimas propuestas de *Aula, Tema a tema, Gente hoy*, por poner algunos ejemplos en los que los componentes culturales son parte de los contenidos curriculares, según las directrices del *Marco* (CE, 2002: 131).

d. Presentación del uso de la lengua, la gramática

Otro rasgo que caracteriza distintas etapas es el tratamiento dado al uso de la lengua y de la gramática, que está en relación directa con la concepción de la lengua y la enseñanza. Por una parte, en los métodos de corte tradicional se proponen exposiciones de la gramática morfológica y descriptiva, en la que en ocasiones no hay una gradación de los contenidos según un nivel de dominio real. En *Ven* (1992), *Avance* (1997) o *Curso de perfeccionamiento* (1991), cada lección presenta una relación completa de un contenido como, por ejemplo, tiempos verbales, tipos de oraciones, uso de conjunciones subordinantes; un planteamiento que requiere de estudiantes con conocimientos filológicos, resultando cuadros abrumadores por la cantidad de datos, buena parte de los cuales se ignorarán en los ejercicios y actividades que hay en el propio manual. Este planteamiento tan extremo no es el común, aunque sí es habitual que los métodos tradicionales otorguen mayor peso a aspectos gramaticales. *Español 2000* (1981) presenta todos los usos de cada contenido gramatical a modo de inventario ya que se concibe que antes de usar algún recurso de la lengua habría que tener una visión general de su funcionamiento lingüístico. *Español 2000*, a pesar de esta concepción tradicional, no presenta explicaciones sobre cada fenómeno sino que se vale de cuadros esquemáticos o marcas visuales que resaltan su funcionamiento seguido de ejemplos explicativos, en los que es necesaria la implicación del estudiante para comprender el mecanismo dando un enfoque próximo a la mecánica inductiva o, como alternativa, estos cuadros necesitarían de un profesor que guíe o se ocupe de las explicaciones.

En los enfoques comunicativos, se concibe la enseñanza de la lengua desde una visión nocio – funcional, con listas de estructuras morfosintácticas y nocio-funcionales, como ocurre en *Para empezar / Esto Funciona*, además de listas de vocabulario como en *Procesos y recursos* (1999). También con una perspectiva funcional y con una casi total ausencia de explicaciones gramaticales, *Fórmula* (1990), basado en situaciones, presenta cuadros escuetos y funcionales que recogen los recursos lingüísticos útiles en las actividades de cada lección, aunque no se trata de inventarios estructurales sino de pocas estructuras morfosintácticas para poner en práctica en las situaciones de cada lección.

Estos manuales suelen presentar los contenidos y ejercicios de gramática en un apéndice final. Esta doble presentación de los contenidos de lengua es común en *Aula* (2007), *Gente hoy* (reimpresión en 2014) y otros, con un fuerte enfoque pragmático y basado en una gramática funcional, pero sigue siendo anecdótico el estudio gestual o de cortesía (*Gente hoy*, reimpresión en 2014), contenidos estos recomendados por el *Marco* aunque apenas trabajados por ningún libro de texto en manuales anteriores al *Marco*, como en *Abanico* (1995) o *Esto funciona* (1985).

e. Enfoque por tareas y orientado a la acción

Los enfoques por tareas aparecen en manuales de la década de los 90, como evolución de los enfoques comunicativos y paso intermedio hasta llegar a las propuestas dirigidas a la acción, descritas en el *Marco*. Desde esta perspectiva, se retoma la atención a la forma y tareas de concienciación formal (Zanón *et al.*, 1994: 77) y se compaginan con la idea de que una lengua se aprende usándola. Se introduce una nueva perspectiva del error, entendido como un elemento educador según la propuesta de Corder en su *análisis de errores* (Corder, 1967; Fernández, 1997, 2009). Para animar al aprendiz a usar la lengua espontáneamente hemos de eliminar el miedo a equivocarse y el valor de experimentar aunque se cuente con escasos recursos. Esta actitud creativa requiere de un estudiante participativo, y en este contexto se comprende cómo estudiar el funcionamiento de la lengua forma parte de las actividades propuestas. Se encuentran mayor variedad de textos (auténticos y adaptados) y cada unidad se organiza en torno a una tarea final, ofreciendo instrucción de las destrezas orales. El uso de la lengua es, además de un objetivo, un medio de aprendizaje (CE, 2002: 15 y 155).

El enfoque por tareas (Candlin, 1990; Zanón, 1990) organiza el currículo y las unidades en torno a tareas donde se entremezclan contenidos culturales y lingüísticos. Estas tareas pueden resolverse piramidalmente con el fin de gestionar los contenidos de lengua:

- Se elige un tipo de texto (género discursivo) adecuado a la tarea que ha de resolverse. Esta tarea y texto discursivo articulan la unidad.
- La elaboración del texto requiere de unos contenidos lingüísticos que serán los que se trabajen en la unidad: estructuras sintácticas que aporten coherencia y fluidez, vocabulario, tiempos verbales, enlaces, registro....

El enfoque orientado a la acción puede interpretarse como evolución y desarrollo del enfoque por tareas, donde las tareas no son ya el objetivo sino un medio para convertir al aprendiz en usuario de una nueva lengua y cultura. El aprendiz no es un mero usuario de la lengua sino un agente social que ha de resolver tareas no únicamente relacionadas con la lengua dentro de un contexto de acción concreto. Normalmente las acciones las realiza uno o más individuos, por lo que la interacción entre los usuarios ocupa su propio espacio en la enseñanza, aumentando el número de destrezas a 5. Esta *nueva* habilidad requiere de estrategias lingüísticas y no lingüísticas, en todo caso comunicativas que se producen simultáneamente, y recursos de distinta índole (cognitivos, emotivos, etc.), que

pueden ser resueltas gracias a otros agentes sociales, mediadores o interlocutores (CE, 2002: 9). En este nuevo enfoque hay que añadir otros elementos fundamentales para que el aprendizaje se incorpore a la vida social, elementos que han de trabajarse en un libro de texto:

- Conocimientos culturales, de tratamiento social y contenidos pragmáticos (CE, 2002: 86, 99, 106, 131).
- Práctica de las 5 destrezas e instrucción para su aprendizaje (CE, 2002: 106).
- Implicación del aprendiz para que aprenda a aprender (CE, 2002: 104)
- Organización de los contenidos y las competencias según el sistema de niveles de referencia y su descripción (capítulo 3 del *Marco*).
- Eclecticismo en los procedimientos para enseñar la gramática y los usos de la lengua (CE, 2002: 14).

Ejemplos de este enfoque los vemos en *Aula* (2003), *Bitácora* (2011), *Tema a tema* (2013), *Gente hoy* (2014) y en *Método* (2014).

f. Relación de manuales de Español como lengua española

En este epígrafe presentamos algunos libros de texto utilizados en la enseñanza de ELE y con los que hemos trabajado en nuestro análisis.

Español 2000 (1981), de la editorial SGEL, que ya llevaba veintiuna ediciones en el año 2000, es un método de tres volúmenes, cada uno de ellos dedicado a un nivel: elemental, medio y superior. Los dos primeros se componen de libro del alumno, cuaderno de ejercicios y material auditivo (en soporte casete, años después, en CD). Sin embargo, el nivel superior se reduce a un libro del alumno. Todos ellos se organizan en lecciones. Cada una de las 23 lecciones del nivel elemental se inicia con un diálogo en el que existe algún elemento de lengua que se desarrolla seguidamente en la lección, aunque en realidad este diálogo de corte situacional no se explota nada más que con ejercicios de comprensión. El resto de la lección ignora por completo el único texto “comunicativo” y no hay ningún tipo de explotación gramatical ni comunicativa, tarea que se deja a la imaginación del profesor. En cualquier caso, no implica al alumno en su desarrollo ni entabla nexos entre el profesor y los estudiantes.

Los textos (reducidos a los diálogos iniciales y a algún texto al final en algunas lecciones) no son auténticos y su adaptación resulta artificiosa y poco natural, con un lenguaje forzado para acoplarlo a los temas de estudio. Los ejercicios son de corte estructuralista de repetición, sustitución, conjugación, transformación y completar huecos. Es un claro ejemplo de método tradicional con atención a la forma, en el que se dedica poco espacio al léxico o a la expresión oral, y menos aún a la escrita (en los niveles iniciales), excepto algunas actividades limitadas a oraciones. Aparecido en 1981, algunos ejercicios podrían explotarse como microactividades por iniciativa del profesor y guiado por su propia intuición al no contar con instrucciones al respecto.

¿*A que no sabes?* de la editorial Edelsa (1983) trabaja cada unidad a partir de un texto auténtico literario, de ensayo o, en cualquier caso, formal, ofreciendo a lo largo del manual un variado tipo de géneros discursivos. Se explota desde el análisis de la frase con ejercicios estructurales (comprensión, expresión y ejercicios de pronunciación) para la práctica de los contenidos gramaticales, el léxico y algunas destrezas orales. En la segunda parte de cada unidad se propone una actividad final para la elaboración de un texto, ya no la frase, a partir de una imagen (se trata de una historieta del dibujante argentino Quino) donde poner en práctica todo el material que se ha estado estudiando en la primera parte con un refuerzo de ejercicios y listados de léxico y estructuras sintácticas.

Español Avanzado, publicado por el Colegio de España (1988, 3ª edición en 1994), es un manual enfocado al estudio de estructuras y léxico con especial interés en los usos de la conjugación. Es un modelo gramatical normativo, organizado en 20 capítulos en torno a un texto (auténtico con leves adaptaciones para el estudiante) al que siguen ejercicios de repetición, transformación, rellenar huecos y otros de tipo estructural. La gramática se presenta en cuadros unas veces organizados gramatical y funcionalmente, apoyados con explicaciones descriptivas y ejemplos. Las destrezas orales se reducen a los ejercicios de comprensión textual y preguntas para generar debate sobre los textos. El manual no da instrucciones de cómo explotar las imágenes ni guía los debates de forma que haya relación entre los contenidos de lengua y los comunicativos.

No es así en libros como *Abanico* (1995) o *Procesos y recursos* (1999) que dedican un espacio considerable a las instrucciones de explotación de cada actividad, sistema propio de los enfoques por tareas (Zanón, 1990: 6). Estos manuales exigen la implicación del estudiante como se aprecia en el espacio que dedican a la concienciación del funcionamiento de la lengua. Abarcan distintos campos de acción, cultural, pragmático y las cuatro destrezas comunicativas entrelazadas desde un enfoque comunicativo de la lengua.

Fórmula (1990) es un método de 3 volúmenes, comunicativo de enfoque situacional. Cada tema trabaja una situación diferente, aporta recursos lingüísticos con cuadros funcionales del uso de la lengua y actividades para la práctica oral. Los ejercicios se presentan en un libro de ejercicios y son de corte estructural sobre contenidos morfológicos y sintácticos, de la conjugación verbal, etc.

Sueña (2006) es un libro comunicativo con atención a la forma y al significado que gira en torno a un contenido de lengua (la expresión del pasado y uso del pretérito indefinido, por ejemplo) y a situaciones comunicativas, prestando una especial atención al léxico y a otros elementos de lengua necesarios en su objetivo comunicativo. No es un enfoque por tareas sino situacional, con microactividades en cada unidad que atienden a la forma y al significado.

Tema a Tema (2013) está enfocado por tareas, parcialmente orientado a la acción pero con más peso de la tarea o tareas en torno a las cuales se monta cada unidad. Cada una de ellas está dedicada a un contenido de lengua (géneros textuales) y a contenidos no lingüísticos, con una atención al léxico y un estudio de géneros textuales. Sin embargo,

mantiene mayor atención a la forma que al significado centrandó cada unidad en un contenido sintáctico y morfosintáctico, con especial interés en la conjugación verbal y el estudio de estructuras sintácticas complejas (complejas, subordinación y conectores según su función y su valor en el texto).

Método (2014) se divide en unidades que trabajan las 5 destrezas de forma equilibrada y coherente, con acciones que se resuelven con distintas tareas y una presentación de los contenidos de lengua mediante técnicas inductivas y deductivas, para practicar en actividades guiadas pero con un carácter abierto (CE, 2001: 78), ejercicios para rellenar huecos, con atención a la forma en los contenidos de uso de la lengua y al significado en las actividades de interacción y expresión oral (CE, 2001: 14).

Gente hoy (2014) está más cerca de un enfoque orientado a la acción donde el estudiante es un agente social que aprende usando la lengua (con acciones concretas según el tipo de género textual estudiado) e interactuando en distintas destrezas de la lengua. Cada unidad desarrolla contenidos de lengua necesarios para la interacción y la expresión escrita y oral y se llevan a cabo actividades y tareas formales, pocos ejercicios estructurales de revisión (estos normalmente se presentan como material extra asequible en la plataforma *on line*, con lo que se marca una diferencia espacial y explícita entre material estructural y actividades enfocadas a la acción, guiadas pero abiertas). Los contenidos gramaticales son cuadros nocio-funcionales que rescatan los inventarios de *Para Empezar y Esto funciona* del Equipo Pragma (1985).

Tras cotejar los resultados de los datos con los que hemos trabajado, apreciamos una evolución paulatina en las concepciones metodológicas plasmadas en las propuestas editoriales. A tenor de lo dicho, podríamos establecer tres fases, sin que exista una separación drástica entre ellas sino un cambio progresivo y de enriquecimiento, sumando y no restando (Melero, 2006), teniendo en cuenta que es el resultado de una agrupación metodológica que no implica exclusividad:

- Métodos gramaticales, orientados al estudio de la lengua como un fenómeno lingüístico y formal estructuralista al entender que esta se adquiere mediante su análisis. Manuales como *Español 2000* (SGEL, 1988), *Español avanzado* (Colegio de España, 1988 y edición renovada en 1994), *Avance* (1997) y *Nuevo Español 2000* (2007). Presentan la gramática como la suma de estructuras, verbos y léxico que se aprenden tras el análisis y la reiteración de ejercicios sistemáticos y repetitivos. Actividades cerradas y dirigidas para poner en práctica algún contenido gramatical.
- Métodos con un enfoque instrumental de la lengua, concebida como un material de uso y no como un material para el análisis lingüístico o filológico; el conocimiento de la lengua no es un fin en sí mismo sino un medio. Los manuales que siguen esta idea organizan las unidades según situaciones, con desarrollo de un léxico relacionado y un enfoque nocio-funcional del lenguaje. El texto es la unidad de trabajo aunque se siga trabajando la frase en los ejercicios sistemáticos. En este periodo se evoluciona a un enfoque por tareas

que implica un cambio en la enseñanza de la lengua, que vuelve a tomar un papel relevante y explícito en la enseñanza. Como ejemplos tenemos *Para empezar*, *Esto funcional*, *Fórmula*, *Abanico*, *¿A que no sabes?*, *Procesos y recurso* o *Sueña*. En ellos hay actividades de interacción, otras con vacío de información que ha de completarse preguntando a un interlocutor y otro tipo de actividades abiertas y dirigidas porque hay que utilizar una serie de recursos que se han enseñado en la lección. Estos manuales emplean un método comunicativo pero con un fuerte peso aún de la enseñanza de la lengua atendiendo a la forma y mediante ejercicios estructurales y de sistematización.

- Un último grupo sería el formado por aquellas propuestas que tienen como objetivo convertir al aprendiz en un usuario que resuelve tareas, considerando la lengua como un instrumento. A este grupo pertenecerían títulos como *Tema a tema*, *Gente hoy* o *Método*. Cada unidad gira en torno a la resolución de una actividad de lengua (elaborar noticias, cv, reclamaciones, historias) o no (buscar un piso, solicitar información) y al aprendizaje de la elaboración de textos de distinto género discursivo en función de la tarea. Así, los contenidos son de naturaleza lingüística y cultural, con un léxico y recursos de lengua coherentes en la unidad. Se requiere un papel activo del estudiante que ha de ir elaborando su propia *gramática* por lo que se combinan distintas formas para su presentación: inductiva, deductiva, funcional, cognitiva o estructural, con un carácter ecléctico pero siempre desde una visión instrumental de la lengua.

7.2.4. La Tecnología de la Información y la Comunicación: materiales de clase

Para todos, entrevistados y estudiosos, parece claro que la presencia de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en el aula no decaerá (Trujillo, 2016; Cruz Piñol, 1999), razón que justifica tener en cuenta el papel que desempeña y puede ejercer en la enseñanza. En opinión de Trujillo, se aprecian dos formas de reaccionar ante estos nuevos materiales. Una de ellas, protagonizada por la Administración, centros educativos y una parte del profesorado que consume material sin saber cuál es su función, sin darle un uso adecuado o provechoso; otra, en la que están los que utilizan *estos nuevos escenarios* como “punto de apoyo para la reflexión y la revisión de su proyecto educativo” (Trujillo, 2016). Esta última forma de relacionarse con la tecnología digital es, en opinión de Trujillo, la que permite tener el control sobre la situación y aprovechar lo que nos ofrece. Trujillo recomienda poner al estudiante y al profesor por delante de los medios materiales: primero, saber para qué y cómo aprender y enseñar; después, con qué aprender y enseñar.

Por otra parte, la relación del alumnado con las TIC varía fundamentalmente en función de la edad. En general, para las generaciones más jóvenes de profesorado y alumnado, las llamadas *generaciones digitales*, son instrumentos de trabajo con los que se relacionan

fácilmente. Este alumnado joven espera del profesor que le proponga rutas y seleccione entre todo el maremágnum que el ciberespacio ofrece, porque son conscientes de que es fácil perderse y malgastar el tiempo en ello (Piñol, 1999).

En Internet encontramos mucha información y material de ELE, pero no todo es aprovechable. En muchas ocasiones, está escrito con errores gramaticales, de estilo y presentado con muchas erratas. Podríamos agrupar este material según el formato (blog, plataformas, páginas) y según sea gratuito o de pago (Cruz Piñol, 1999):

- Páginas con material gramatical. Suelen ser gratuitas y no ofrecen un material integral ni hay continuidad en el proyecto. Normalmente están dedicadas a algún contenido puntual con explicaciones funcionales y ejercicios mecánicos de corte estructuralista. En muchas ocasiones, se anuncian como material de apoyo o repaso. En general, usan una metodología obsoleta y no presentan ninguna novedad respecto a los soportes tradicionales de libros de ejercicios gramaticales, excepto que en lugar de escribir en papel, escribimos en la pantalla. Se trata pues de un cambio de soporte pero sin cambios reales.
- También los blogs son por lo general de acceso gratuito. Estos se dedican sobre todo a un único área de competencia (de canciones, de audios, por ejemplo), una destreza, un solo nivel o están elaborados para un centro de educación específico. Existen muy buenos blogs pero suele ser el profesor quien los descubre al estudiante o lo utiliza como material, según se desprende de las encuestas y entrevistas de esta investigación.
- Métodos no gratuitos (AVE, Instituto Hemingway, *Spanish Courses Unamuno* para formar al profesorado extranjero de ELE), enseñanza a distancia y en línea (UNED) y otras plataformas (*Babelium Project*, *e-learning Bable*, etc.) o aplicaciones para móviles (*Duolingo*, *LingLing*, etc.) que ofrecen métodos completos en niveles y destrezas. Estos últimos, en ocasiones, ofrecen gratuitamente parte del método.

Excepto los métodos de pago, pocos de ellos trabajan las habilidades productivas de expresión escrita ni de expresión e interacción oral. Cuando se ofrece esta última destreza, se emplean sistemas del tipo *Skype*, aunque de forma limitada por dificultades técnicas y por falta de personal. Por lo tanto, la mayor parte de lo ofertado se reduce a trabajar el *input* a través de la comprensión de textos escritos y audiciones, o ejercicios gramaticales. En resumen, se aprecia una falta de enfoque y método y, generalmente, se recurre a técnicas obsoletas. Sin duda, un buen empleo de este soporte digital implica unos cambios sustanciales respecto a la enseñanza presencial que, tras un análisis superficial, comprobamos que no siempre se han llevado a cabo. Por otra parte, el escollo mayor con el que se encuentran es el de la enseñanza de las destrezas orales. Este tipo de actividades orales son las que la enseñanza en línea trata de solventar.

Jordano (2008) centró su tesis en describir distintas estrategias para llegar a aprender una lengua extranjera a distancia (dentro del contexto universitario y en el caso específico de la UNED), el uso que se hace de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras y en las

actividades orales. Según Jordano, la enseñanza a distancia se ha transformado gracias a las TIC, con las que se ha resuelto el problema generado por la distancia espacial y temporal (Jordano, 2008: 182), logrando un vínculo más fuerte, afectivo y efectivo, entre profesor y alumno, y entre los alumnos (Peters, 1993; Holmberg, 1995).

Sin embargo, aunque el papel del profesor siga teniendo un papel relevante, este tipo de educación requiere de alumnado específico, que ha de reunir ciertos rasgos (Rowntree, 1992 por Jordano, 2008: 188):

- Estudiante adulto y responsable de su propio aprendizaje.
- Capaces de aprender solos o en grupos.
- Capaces de aprender del profesor y de otros compañeros (en foros, etc.).
- Con capacidad de marcar su propio ritmo de estudio dentro de las fechas y plazos del curso.
- Competentes en el uso de material multimedia.
- Que sean participativos y sigan un aprendizaje activo frente al pasivo-receptivo.
- Capaces de autoevaluarse.

En nuestras entrevistas (y, en menor medida, en las encuestas) se hicieron algunas preguntas para conocer el uso de las TIC. Seguidamente presentamos, de forma resumida, las cuestiones:

¿Qué uso da a las TIC?

- Para documentarse.
- Como material (imágenes, textos, etc.).
- Para mantener el contacto con los estudiantes (correo electrónico, *WhatsApp*, etc.)
- Para trabajar audios, visualizar noticias, documentales, canciones, películas, etc. en clase.
- Como apoyo, uso de alguna plataforma, o de páginas con ejercicios de lengua.
- Porque trabaja este canal de comunicación: chat, Facebook o redes sociales, elaboran un blog o algo de este tipo, etc.
- Porque en clase los estudiantes preparan la tarea final (documentarse, elaborar una presentación...).

Descubrimos que en conjunto el uso que se suele hacer de las tecnologías en el aula es básicamente instrumental y documental. El profesorado en general utiliza los ordenadores para recoger información y elaborar material. En la mayoría de las aulas de esta Universidad y en todas las de UCOIdiomas el profesor cuenta con ordenadores (no el estudiante) y conexión a Internet (también para los estudiantes a través de sus móviles o dispositivos digitales) con los que proyectar, buscar documentación, etc. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, están infrautilizados al menos en lo que a destrezas orales se refiere. Además de estos medios, UCOIdiomas cuenta con un laboratorio de idiomas (donde profesor y estudiantes tienen un ordenador, conexión y cascos) pero apenas se utiliza como instrumento específico para trabajar destrezas orales.

Estas se trabajan en el aula con los auxiliares de conversación y el mismo profesorado, reduciendo el uso de las tecnologías para lo que ya hemos mencionado más arriba. Por ejemplo, se trabaja la comprensión de textos orales como siempre, mediante audiciones que ahora se reproducen desde el ordenador con más calidad pero sin que aporte nada nuevo respecto a las reproducciones de CDs o cintas de casetes. Se trata de un simple cambio de formato cuya única ventaja consiste en que es más fácil conjugar imágenes y sonido y se accede a grabaciones de temas más variados. Destacamos algunas opiniones al respecto recogidas de las entrevistas a profesores:

“Gracias a Internet y a los ordenadores, trabajamos con textos actualizados, las presentaciones son mejores pero sigo haciendo casi lo mismo que antes. Los estudiantes no hablan más porque sobre todo trabajamos la comprensión lectora, mucho vocabulario y a cada uno le queda poco de tiempo para hablar.” (Profesor de inglés).

“Yo no sé aprovechar bien todo lo que ofrece Internet ni sé qué hacer con todo eso. De todas formas, aunque yo tengo conexión en clase y ordenador, mis estudiantes no. Organizar una clase en el laboratorio es algo extraordinario, a mí me supone mucho tiempo de preparación que no tengo y [el laboratorio] no siempre está libre. Además, cuando hago algo en el laboratorio perdemos mucho tiempo en el cambio de aula, instalarnos... y en clase con lo de siempre, pero más moderno, me apañó bien.” (Profesor de español).

“Yo cojo mucho material de Internet: imágenes, material de las editoriales de ELE, ideas de blogs.... Los estudiantes utilizan sus móviles para buscar pero no lo hacemos en todos los cursos porque a veces se distraen demasiado. No utilizamos el laboratorio casi nunca pero les mando ejercicios como tarea de páginas de Internet” (Profesor de español).

En resumen, hay una coincidencia en cuanto a la explotación de los medios técnicos en los cursos presenciales: los ordenadores sirven para trabajar sobre imágenes, actualizar los textos, estar en contacto con los estudiantes por *email*, *WhatsApp*, Facebook. En ocasiones, se explota alguno de estos medios en cursos donde los estudiantes son participativos, o de forma puntual para trabajar la comunicación rápida a través de sesiones en Facebook o chat.

En los cursos experimentales hemos utilizados el correo electrónico en español y los *WhatsApp* para notificar cambios de horarios, enviar material a los estudiantes y recibir sus trabajos, resolver las tutorías y todo tipo de asuntos administrativos. Además, hemos realizados algunas sesiones por chat y Facebook para trabajar el lenguaje de las redes sociales. Lo más provechoso de Internet en el aula ha sido la posibilidad de resolver dudas de vocabulario, utilizar material digital de los manuales editoriales, contextualizar la unidad con presentaciones, además de utilizar material audiovisual para trabajar la comprensión y expresión oral (exposiciones de los estudiantes) e interacción oral (el debate y la discusión).

Veiz (2010) confía en que las TIC revolucionen la educación y que tal cambio no se reduzca a reemplazar los medios auxiliares (discos, cintas magnetofónicas, programas informáticos, etc.), sino que se alcance lo que él denomina una *experiencia vivencial on line* que “permita comunicar algo a alguien que tiene interés en esa comunicación en

tiempo real, de modo auténtico y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor” (vez: 2010: 90). Vez entiende que estas actividades permitirán aprender mientras se usa la lengua y considera necesario formar al profesorado de idiomas en este campo, asumiendo un principio básico de aplicación directa en el aula: las lenguas extranjeras no se aprenden primero y se usan después sino que se aprenden y, al mismo tiempo, se usan. En el ámbito escolar esto puede hacerse *on line* con la ayuda de las TIC siempre que se cuente con un docente capaz y capacitado (Vez, 2011: 91).

Este enfoque propuesto por Vez exige al profesor un cambio de perspectiva, objetivos y formas de actuar en el aula. Con los datos recogidos en esta investigación, no podría afirmar ni negar el éxito que este tipo de enseñanza *vivencial* esté experimentando. Ante la pregunta directa a los encuestados de si han puesto en marcha estas ideas o algún taller de este tipo, la respuesta es que lo han hecho de forma puntual y experimental pero no lo han regularizado ni llega a formar parte del currículo. Para ello se requiere de un laboratorio o contar con el material informático necesario. De todas formas, también contamos con casos en que se trabaja a través de las TIC, según presentó la profesora Cobos López (2016) de la Universidad de Córdoba.

Esta situación cambia en la enseñanza a distancia, donde se experimenta y apuesta con fuerza ya que es la herramienta que está supliendo la distancia física entre el profesor y sus alumnos (Jordano, 2011; Ibáñez *et al*, 2016). En el caso de la UNED, en la asignatura de Inglés para fines específicos del Grado de Turismo se emplean estas herramientas integradas en el plan metodológico del curso (Jordano, 2011). En la enseñanza presencial, hoy por hoy sería posible si aprovechamos el mismo material tecnológico con el que vienen muchos alumnos a clase, pero el profesorado sigue siendo reacio a entregar la antorcha a *otro*, además de que todavía un buen número de profesores desconoce las posibilidades que ofrecen la red y las tecnologías. De todas formas, un buen número de profesores de idiomas sí instruyen a los estudiantes e indican por dónde navegar y cómo aprovechar estos canales aunque no los incorporan en sus currículos (Cobos, 2016). Será el próximo paso para completar la instrucción de las destrezas comunicativas.

Jordano (2008, 2011), Ibáñez *et al* (2016) y otros muestran técnicas y mecanismos con los que desarrollar las destrezas orales mediante la tecnología actual con una instrucción clara en el aula de idiomas. Estos medios no sólo son útiles para practicar la expresión escrita en distintos registros (formal o informal, sincrónico cuando nos valemos de las redes sociales) sino para la expresión oral (sincrónica o grabada en diferido) y, lo más novedoso y revolucionario, la interacción sincrónica, en tiempo real con otros usuarios (que requiere de una instrucción específica), aparte de las destrezas receptivas de comprensión oral o escrita y estudio de vocabulario. Las TIC han supuesto un aumento considerable de posibilidades, normalmente asequibles, y un instrumento motivador en el aprendizaje.

7.2.5. Metodología

7.2.5.1. ENFOQUE Y MÉTODO

Para nuestra investigación, hemos diferenciado entre los cursos experimentales y los de control. Todos sus participantes fueron sometidos a pruebas de nivel, entrevistas y pruebas puntuales para contrastar los datos resultantes. En cuanto a los grupos de control, no han sido homogéneos y los hemos agrupado según las siguientes características:

Grupo I: estudiantes que no recibieron instrucción académica, aparte del curso intensivo gratuito de lengua y cultura que la UCO ofrece a su llegada, que fue además lugar y forma de contactar con ellos. Después sólo asistieron a sus cursos universitarios pero no a cursos de español.

Grupo II: estudiantes que asistieron a cursos con otros enfoques metodológicos y fuera de nuestros cursos experimentales. En ocasiones, grupos organizados expresamente para contrastar y cotejar con los cursos experimentales.

Grupos III. Estudiantes que recibieron cursos de apoyo lingüístico, organizados en función de los estudios universitarios en la medida de lo posible. Pero normalmente se han agrupado por el nivel de español en grupos mixtos formados por estudiantes pertenecientes a distintas titulaciones; en estos casos, el curso se enfocaba a la variedad de textos más que al léxico y contenidos específicos, aunque se incluyeran contenidos léxicos dentro de un registro académico. La coordinación con el profesorado de ANL no siempre ha resultado fructífera.

Grupo IV. Estudiantes que recibieron cursos de español en los que no se pretendió una coordinación curricular con el profesorado de ANL. En estos grupos se han experimentado distintos enfoques, hemos seleccionado partes de distintos manuales, etc.

Los criterios de estos cursos se han sustentado en distintas perspectivas teóricas que respaldan nuestras actuaciones. En cuanto al enfoque, el MCER no recomienda un método ni un enfoque en particular sino una serie de actuaciones orientadas a la acción. Propone métodos que en la enseñanza de lenguas modernas “fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” (CE, 2002: 3). Estos valores permiten al aprendiz desarrollar una serie de conocimientos y destrezas para que haga un uso de la lengua de la manera más amplia posible (CE, 2002: 7), aspirando a convertirse en agente social en una concepción pluricultural (CE, 2002: 46).

El 98% de los estudiantes-informantes comparte esta aspiración pluricultural y multilingüista. Por ejemplo, uno de los estudiantes contestaba (transcripción literal):

“Me alegro mucho de estar en Córdoba haciendo mi Erasmus donde he conocido una cultura muy rica y distinta que la mía. No la veo como una diferencia sino como un riqueza de las culturas” (Estudiante del programa Erasmus, marzo de 2015).

Con este interés cultural, el *Marco* propone una nueva perspectiva frente al aprendiz, a quien no se ha de tratar como a alguien pasivo - receptor sino como a un usuario de aquello que está aprendiendo: un actuante que ha dejado de ser *el invitado de piedra*. Esto implica un método abierto, dinámico y no dogmático; sin que por ello suponga *la ausencia de una línea de actuación* (CE, 2002: 19) pues al profesor le corresponde definir tales líneas dentro de unos parámetros de espacio y tiempo, contando con las variables de cada grupo concreto. Se recomienda coherencia entre los objetivos, los contenidos, las técnicas y la metodología, las actuaciones y la evaluación (CE, 2002: 7) y aquel enfoque que *se centra en la acción en la medida en que se considera a los usuarios y alumnos como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua)* que han de resolverse en unas circunstancias y en un entorno determinado (CE, 2002: 9), según leemos en varios capítulos del *Marco* (capítulo 2, 4 y 6 de forma más específica).

En lo que respecta a nuestro proyecto, en los grupos experimentales se ha planteado un enfoque comunicativo orientado a la acción (Rosen y Varela, 2009:7). Esta combinación nos parecía ajustada a los objetivos que inspiran el *Marco* y coherente con las propuestas de AICLE. Un aprendizaje integrado de contenidos y lengua requiere de un uso instrumental de la misma, ya que es el medio para adquirir los conocimientos y realizar las tareas. Por lo tanto, las técnicas empleadas en el aula giraron en torno a una tarea como hilo conductor por la que se entablaba la relación entre las distintas materias. Teniendo en cuenta el perfil universitario del alumno y la variedad de estudios de Grado que coincidían en el mismo aula (ya que se agrupaban por un criterio de nivel de dominio de la lengua), los contenidos del curso se articulaban en función de los géneros discursivos como elemento unificador (Gómez, 2013; Perea, 2013). Cada tipo de discurso generaba unos contenidos de lengua y de cultura, alternando distintos campos léxicos para textos científicos-académicos: médicos, jurídicos, históricos, etc.

En el diseño curricular consideramos los siguientes puntos articulatorios:

- Objetivo: alcanzar un dominio académico en la expresión oral (exposición e interacción) y escrita.
- Contenidos y procedimiento: los géneros discursivos. Léxico especializado. Contenidos culturales. Se trabajaban las destrezas receptivas y productivas.
- Técnicas: tarea final (enfocada en los géneros textuales que, a la vez, articulaban cada unidad).
- Materiales de elaboración propia y manuales. Uso de redes sociales y TIC.

En la elaboración del programa curricular tuvimos en cuenta:

- ✓ El ámbito: universitario. Se ha considerado el carácter de curso de apoyo de ELE para la adecuación académica del estudiante, marcándose el objetivo de desarrollar la competencia en la exposición e interacción textual oral y escrita.
- ✓ Trabajar todas las destrezas, con el elemento oral como estrategia para introducir los contenidos y las distintas destrezas, dando cohesión a las distintas fases del proceso de aprendizaje y del curso.

- ✓ La coordinación con el profesorado de ANL en la selección de contenidos y de tipos textuales (en los grupos III).
- ✓ Implicar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje marcándose como uno de sus objetivos aprender a aprender.
- ✓ Como en cualquier otro proyecto curricular, determinar los objetivos (nivel a alcanzar en la competencia comunicativa y lingüística), los contenidos, la secuenciación, las técnicas, el material, los criterios de evaluación, etc.

En cuanto a los materiales, empleamos tanto material de elaboración propia como manuales editoriales. En este último caso, íbamos seleccionando diferentes propuestas con el fin de valorar el funcionamiento de los métodos en el aula, intercalando distintas visiones más próximas o alejadas a nuestros planteamientos. Los cursos experimentales han sido un lugar importante para valorar la adecuación de los libros de texto elaborados según las recomendaciones y directrices del *Marco*.

El diseño de los cursos experimentales se puso en marcha con la intención de estudiar la efectividad de algunas técnicas metodológicas, la eficacia de la oralidad como técnica pedagógica y las posibilidades reales de implementar en nuestras clases de ELE un programa coordinado entre distintas áreas e instituciones relacionadas con la universidad, así como comprobar si el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas puesto en marcha en centros de enseñanza Secundaria (Consejería Educación Junta Andalucía, 2008; Pérez, 2012) podía trasladarse a otros contextos como el universitario. En definitiva, las sesiones servirían para recabar datos pero sin que esta labor de recogida interfiriese en el proceso de enseñanza. Estos propósitos nos hicieron tomar conciencia de la responsabilidad que asumíamos y de la ocasión especial para el trabajo: “el hecho de asumir este doble papel como investigador y profesor nos hizo volvernos analíticos” (Gallego, 2009: 345).

En el aula se presentaban los contenidos requiriendo la colaboración de los estudiantes:

- Los contenidos se presentaban en español (la lengua es un objetivo y un material de trabajo) a través del canal oral, aprovechando así que el estudiante trabaja al mismo tiempo la comprensión y la expresión, desarrollando las competencias estratégicas para seguir el ritmo del curso. Las técnicas de mediación (inglés o francés, o entre ellos si compartían lengua materna) compensaban los problemas de comprensión.
- El propio estudiante exponía temas de lengua. Esta tarea exige al alumno organizar y evaluar sus conocimientos y le convierte en responsable de su propio aprendizaje y colaborador del aprendizaje de sus compañeros.
- Esta misma tarea de exposición de contenidos de lengua se trasladaba a los contenidos culturales. Ambas presentaciones de lengua y cultura generaban debate o intercambio de ideas y preguntas.
- La presentación de los contenidos de lengua por parte del profesor se hacía desde perspectivas inductivas pero también de forma explícita o deductiva. No obstante, en todas las ocasiones se implicaba al estudiante durante la exposición o en la

preparación del trabajo previo. Se decidió utilizar una variedad de estrategias por distintas razones. No había una inclinación clara hacia uno u otro enfoque y se buscaba evaluar la validez de uno u otro planteamiento metodológico. Cualquiera de ellos resultaba efectivo si se planificaba la unidad, es decir, se elaboraba un material acorde a la estrategia con la que el estudiante iba descubriendo el mecanismo gramatical.

La evaluación sumativa y formativa de los cursos experimentales se llevó a cabo con el fin de llevar un seguimiento del proceso. Por otra parte, todos los cursos experimentales y de control fueron sometidos a las mismas pruebas finales con los mismos parámetros y bajo los mismos criterios de evaluación. De esta forma se midieron los efectos de una instrucción específica, de otra instrucción con poca presencia de la oralidad y de una última con ausencia de instrucción lingüística. Se evaluaba:

- El equilibrio entre las distintas destrezas. Suele ocurrir que el aprendiente alcanza diferente dominio en cada una de las destrezas y la instrucción ha de corregir estos desequilibrios.
- La adecuación del nivel a los registros (familiar, académico, exposición escrita u oral). La falta de instrucción académica reduce la competencia comunicativa no sólo en registros académicos o formales sino también en los registros familiares ya que la falta de recursos y estrategias de autoaprendizaje y la limitación del propio ámbito familiar – cotidiano reducen el horizonte donde aprender. Es decir, la realidad circundante del ámbito cotidiano aporta un número cerrado y no variado de temas.
- El nivel alcanzado según los niveles de referencia.

7.2.5.2. EL PAPEL DEL PROFESOR DE ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y NO LINGÜÍSTICAS

Respecto a la forma de trabajar y actuar el profesorado de AL y ANL en la universidad con este tipo de alumnado, ellos facilitan en la medida de sus posibilidades la integración del estudiante en las clases, con la forma de exponer el tema y el lenguaje empleado. Según hemos recogido en las encuestas y en las entrevistas⁸⁷, la mayoría del profesorado sigue un planteamiento tradicional de clase magistral de exposición al tiempo que el estudiante toma notas. Junto a este sistema, han ido introduciendo otras formas más participativas con discusiones sobre los contenidos y presentaciones por parte del alumnado. De forma generalizada, se trabaja con distintos géneros textuales aunque no siempre de forma explícita. En este tipo de clases participativas es cuando descubren que el nivel de dominio comunicativo real de los estudiantes extranjeros está muy por debajo de la apariencia inicial, generando problemas en el curso.

⁸⁷ Profesorado encuestado: 75. Profesorado entrevistado: 10 de la UCO y de otros centros universitarios. Aunque las encuestas contenían preguntas abiertas que todos los encuestados respondieron extensamente.

Un profesor de ANL admitía que la presencia de estudiantes extranjeros en sus clases había facilitado con los años el trabajo en grupo y el colaborativo y había constatado las ventajas de trabajar por proyectos:

“En mis cursos ha habido alumnos extranjeros muy buenos, acostumbrados a trabajar por proyectos y en grupo y han enseñado a sus compañeros españoles y a mí” (Profesor de ANL).

La siguiente opinión surgió de una entrevista entre varios profesores, opinión corroborada por los distintos participantes:

“Trabajar en grupos en clase permite su relación con el resto de alumnos y la inmersión de los extranjeros en el idioma. Aprenden todos, los españoles y ellos. Primero crees que pierdes mucho tiempo pero los alumnos lo agradecen y creo que aprenden más” (Profesor de AL no instrumental).

En cuanto a la coordinación entre profesores de ANL y AL-instrumental (de español como lengua extranjera), no existe coordinación académica ni de otro tipo. Normalmente, el profesorado en la universidad desconoce el apoyo lingüístico que el alumnado extranjero recibe y, en cualquier caso, no se produce ningún tipo de encuentro ni coordinación en la elaboración curricular o en los criterios de evaluación.

El profesorado de ELE, aunque no coordina su trabajo curricular con el profesorado de las ANL, elabora la programación en función de necesidades curriculares que su alumnado expresa tener en la universidad. De las encuestas, y especialmente, de las entrevistas, se deduce el siguiente perfil del profesor de ELE:

1. Generalmente han impartido todos los niveles a lo largo de su vida profesional, si bien en la mayoría de las ocasiones se trataba de niveles intermedios de lengua (entre A2 y B1 / B2). Los profesores que imparten clases en centros de idiomas relacionados con alguna universidad han impartido tanto cursos de lengua como de cultura (historia, literatura, cine, etc.) pero, de cualquier forma, los contenidos culturales se incluyen en todo tipo de curso, ya sean definidos como curso de lengua, curso de lengua y cultura o curso de cultura.
2. Entre el profesorado de ELE, el material suele ser de elaboración propia y el uso de algún manual es anecdótico en niveles superiores. De hecho, no conocen casi nada de lo ofertado en el mercado editorial, excepto para los niveles A y B1. Uno de los problemas que encuentran en el uso de un manual es que han de actualizar los textos para la comprensión de textos escritos y para trabajar la expresión e interacción ya que enseguida quedan obsoletos.
3. Prácticamente todo el profesorado de ELE conoce el MCER y el *Plan Curricular*. Esto significa que saben de su existencia, no siempre que lo hayan leído ni asumido. Primero hay que distinguir entre profesorado que trabaja en programas estadounidenses (que conocen el MCER pero no es un material de trabajo) y profesores en Europa, en China o Taiwan, que lo conocen mejor. Unos lo consideran elemental en su trabajo y otros, los más, se limitan a tener en cuenta

los niveles de referencia y están confusos con el resto. La misma situación se repite con el *Plan Curricular* del IC, que resulta un texto excesivo, se consulta de manera desorganizada y sin una idea clara de qué hacer con él.

4. El profesorado suele estar muy presionado por el tiempo y el cumplimiento del programa y cuenta con poco tiempo para actualizar sus conocimientos, más aún si se trata de didáctica o propuestas metodológicas. Uno de los recursos para conocer y actualizar su formación lo encuentran en los cursos *on line* del Instituto Cervantes.
5. Las nuevas propuestas se escuchan con recelo tanto en profesores ELE como en LE en general (AICLE, gramática inductiva, proyectos por tareas) pero en realidad, muchos de ellos ponen en práctica propuestas novedosas aunque sin conocer terminología ni teorías, siguiendo indicaciones de manuales y actuando de forma no sistemática sino en función del material con el que se cuenta y el grupo en cuestión. Hay honrosas excepciones.
6. Entre los programas estudiados, no hay trabajo cooperativo ni coordinado entre el profesorado más allá del papel. Es decir, se coordinan tareas administrativas y logísticas pero no se puede hablar de coordinación para un Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua. Hay excepciones como en GRIIS y, en parte, en el Programa de Boston College en Madrid. En ellos, los cursos de lengua sirven de apoyo al trabajo en la Universidad de los estudiantes, centrados en que alcancen un nivel de español idóneo para los registros textuales propios de la Enseñanza Superior y académica.
7. En algunos Servicios de Idiomas, como en el caso de UCOIdiomas, durante los últimos años algunos programas se han organizado desde una tendencia contraria a lo aquí propuesto. Especialmente en los programas procedentes de EEUU, las materias no lingüísticas (ANL) se imparten en inglés, a modo de reclamo comercial. En estos casos, el estudiante no aprende a través de la lengua objeto de estudio y rara vez alcanza un nivel alto de español, mejorando cuantitativa y cualitativamente poco su dominio lingüístico. En general, es el propio estudiante quien reclama recibir las clases en español con apoyo del inglés para aclarar dudas, explicar conceptos complejos o porque al saber que pueden recurrir a su propia lengua en momentos puntuales se sienten más relajados y rebajan la ansiedad. Pero son los propios estudiantes quienes están dispuestos a hacer el esfuerzo, conscientes de que los beneficios serán mayores.

A lo largo de estos dos cursos experimentales la coordinación del profesorado ha sido irregular. La buena disposición inicial no se ha plasmado en las actuaciones, en gran medida por la dificultad de cualquier proyecto no respaldado por la administración de los centros, ya que no se cuenta con tiempo para mantener reuniones de coordinación ni para ninguna otra cosa. Sin duda, se requiere un programa institucional que facilite los medios y valore el trabajo realizado.

Ante esta contrariedad, nos acomodamos a la situación y aprovechamos la información que nos aportaron de forma efectiva y generosa sobre los contenidos programados y las

necesidades lingüísticas para sus estudiantes, además de su valoración y sugerencias sobre la situación actual. A partir de esta información se elaboraron los programas de los cursos de ELE. Esta experiencia nos ha servido para revisar el papel del profesor de ANL, incidiendo en la idea de que este ha de aportar información para elaborar el curso de ELE.

Para poder implementar AICLE en cualquier tipo y grado de enseñanza, el profesorado ha de estar dispuesto a introducir una metodología específica en sus, reemplazando la clase expositiva por una clase participativa entre alumnado y profesor. Sin embargo, este cambio metodológico necesita una infraestructura previa en los centros educativos (en nuestro caso, en la universidad), formación metodológica para el profesorado y un tiempo para su implantación. No obstante, los cursos de ELE pueden cumplir su función de apoyo siempre que se mantenga un diálogo entre el profesorado de ANL y el de lengua instrumental, de manera que los cursos de lengua suplan las necesidades lingüísticas del estudiante universitario. En este último caso no podemos hablar de AICLE pero podemos mejorar la situación lingüística y comunicativa del estudiante, sin llegar a un completo aprovechamiento.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, nuestra experiencia ha sido positiva ya que con la participación del profesorado hemos podido proveer de contenido los cursos organizados para tal fin. Sin duda podría haber un mayor y mejor aprovechamiento del trabajo realizado por todo el profesorado, ya sea de ANL como de ELE, tras la implementación de AICLE.

7.2.5.3. EL USO DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN EL AULA

Según los datos obtenidos en las entrevistas a profesorado y alumnado, el español es el idioma vehicular en las clases de la Universidad de Córdoba, con algunas excepciones. Como hemos dicho anteriormente, la cantidad de *input* recibida en el aula (tanto en clases de áreas no lingüísticas como en las lingüísticas) tiene su lado positivo pero implica una dificultad añadida en el aprendizaje de contenidos. En ocasiones y debido al bajo nivel de dominio lingüístico, los estudiantes declaran que no pueden participar en el curso.

Sin duda, el contexto en el que se forman estos estudiantes reporta más beneficios que inconvenientes. Según el *Marco* (CE, 2002: 47), el aprendiz que aprende una lengua extranjera o una segunda lengua se convierte en usuario no sólo de un idioma sino de una cultura y parte de la tarea de su formador consiste en enseñar a desenvolverse en el nuevo contexto (CE, 2002: 47). El hecho de aprender el idioma desde dentro de la cultura conciencia al aprendiz sobre la reciprocidad entre lengua y cultura, por lo que generalmente se convierte en motivación de su aprendizaje

Es importante que el aprendiz comprenda que ha de mejorar su dominio de la lengua extranjera, que valore la importancia de un uso correcto y fluido. Para ello nos pareció que empatizar con el otro sería una estrategia efectiva. Algunas de las preguntas se

realizaron con el propósito de conocer las reacciones del encuestado ante hablantes extranjeros. Se presumía que se experimentarían las mismas reacciones invirtiendo los términos, convertido el entrevistado en extranjero.

Se les plantearon distintas situaciones y se les propusieron varias reacciones ante las mismas. Una de ellas consistía en que imaginasen que se encontraban en una conversación en su lengua materna donde su interlocutor era un extranjero al que se le entendía con dificultad. Se les propusieron 4 reacciones: me molesta, me es indiferente, trato de ayudarlo, no sabe cómo reaccionaría. Las respuestas fueron muy parecidas en los dos cursos académicos: los estudiantes tratarían de ayudar a su interlocutor (93% y 84%, respectivamente) y, por otra parte, a muy pocos les molesta (1'3% y 3'5%) mantener una conversación en estas condiciones. Sin embargo, en la entrevista, los estudiantes admitían que realmente evitaban conversaciones largas con malos hablantes y que, si bien no les molestaba, les suponía un esfuerzo que, con el tiempo, terminaba por incomodarlos. Por lo tanto, podríamos afirmar que expresarse con corrección y claridad es importante para relacionarse socialmente.

Seguidamente se les proponía otra situación. En esta, el interlocutor extranjero tendría una buena pronunciación y un buen uso gramatical de su idioma. Las posibles reacciones planteadas fueron: indiferencia, agrado, admiración o no contesta. Del total de encuestas, ya que los resultados fueron muy similares para los dos cursos académicos, coincidieron mayoritariamente en que reaccionarían con admiración tanto por la pronunciación como por el uso gramatical correcto (72'3% y 72'2%, respectivamente), seguido del agrado (18'2% y 20'2% para el uso gramatical), la indiferencia (6'5% y 6'7% por el uso gramatical) y sólo un 2% del segundo año contestó que no sabía.

Ante estas situaciones, queríamos saber de lo que, en opinión de los alumnos, depende la comprensión de un mensaje. Según los datos, la clave estaría en el buen y fluido uso del vocabulario (entre el 35 y el 37%, respectivamente), una legible pronunciación (para el 28%), una sintaxis que haga el texto legible y fluido (23%), otros factores y la combinación de todos (entre el 2% y el 4'2%). Estos datos numéricos fueron argumentados en posteriores entrevistas. En opinión de los aprendices, el vocabulario es fundamental para los niveles más bajos, unido a una pronunciación operativa pero, a medida que el aprendiente avanza, requiere de más conocimientos que le permitan elaborar un texto coherente y fluido. En cuanto a participar en un debate complejo, donde han de argumentar y rebatir, consideraban necesario poseer un alto nivel de dominio de la lengua y precisión del léxico, como también necesitaría un nativo.

Para terminar, ellos mismos llegaron a la conclusión de la necesidad de aprender en profundidad un idioma y alcanzar niveles altos si aspiras a integrarte en un nuevo país o convertirte en usuario de la lengua, sea con fines laborales, comerciales, de investigación o para socializar.

Consideramos importante que el aprendiz tome conciencia de su propia actitud ante un hablante extranjero al mantener una conversación en su lengua materna (conversación exolingüe), de forma que empatice con su interlocutor y pueda imaginar cuando es él el

hablante extranjero, valorando la importancia de un buen uso de la lengua extranjera y de los elementos culturales que intervienen en la sociedad. La adquisición de una nueva lengua, y por añadidura una nueva cultura, no está separada ni reñida con su lengua y su cultura maternas sino que ambas contribuyen a que el aprendiz se desarrolle en un contexto multicultural (CE, 2002: 47).

7.2.5.4. AICLE

La pretensión de este trabajo ha sido, en última instancia, hallar una forma viable para mejorar el dominio lingüístico de los estudiantes extranjeros y contribuir a su integración cultural y a la internacionalización de nuestra universidad. Para ello, consideramos que todas las propuestas concretas y puntuales (los enfoques tomados en la enseñanza, el papel de la oralidad, el uso de las TIC, etc.) requieren de una canalización coordinada, formando un programa conjunto en el que toda la comunidad educativa ha de participar (Pavón, 2014). En este sentido, el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) resulta un medio eficaz y sostenible en el ámbito universitario, como así está resultando en la Educación Primaria y Secundaria (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005-B, 2008; Lasagabaster y Ruiz, 2010; Caballero y Fernández, 2011; Méndez y Pavón, 2012; Pérez, 2012; Pérez *et al*, 2015). Pero insistimos en que estas medidas no sólo han de ir destinadas a la comunidad local sino también a los estudiantes participantes en programas de movilidad que son igualmente estudiantes de la universidad de acogida (Lorenzo y Trujillo, 2011; Pastor, 2014).

En el capítulo 4 (epígrafe 4.4.) expusimos de forma detallada el origen y desarrollo de este tipo de aprendizaje y el modo de implementarlo en la UCO; modelo que puede ser llevado a otras universidades.

Durante el periodo experimental de nuestro estudio, hemos trabajado con estas premisas y organizado los cursos según dichos criterios, buscando establecer una relación directa entre los cursos de lengua y los de contenidos no lingüísticos, sustentada en la coordinación del profesorado aunque más centrada en la coordinación curricular que en actuaciones metodológicas o estrategias (Pavón, 2014; Pavón *et al*, 2014; Ramón y Pavón, 2015). Sin embargo, lograr el compromiso y la implicación del profesorado necesita un plan de actuación puesto en marcha desde y por la propia Universidad y un trabajo con proyectos a largo plazo. De otra forma, tan sólo puede aspirarse a cursos de apoyo lingüístico específicos para estudiantes universitarios pero sin que exista un aprendizaje integrado del que se beneficien profesorado y alumnado.

Al igual que cuando hablamos de AICLE a través de una lengua extranjera (inglés o francés) donde todo el profesorado participante adecua sus actuaciones a este proyecto y colabora ajustando su trabajo en el aula, en el caso que nos ocupa sería necesario un profesorado receptivo y comprometido al que se le ofrecerían técnicas y estrategias para integrar a un estudiante extranjero en su aula. Para su puesta en marcha, sería necesaria la figura de un coordinador que actuara de enlace entre todo el profesorado participante.

Este recogería la información pertinente para el proyecto curricular y la elaboración de materiales, y establecería los encuentros necesarios entre los responsables educativos para llevar un seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La coordinación permitiría establecer criterios uniformes y coherentes para las exigencias lingüísticas en las áreas no lingüísticas, y marcar los objetivos y contenidos para los cursos de lengua extranjera instrumental acordes a las necesidades académicas.

7.2.5.5. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Como hemos señalado anteriormente, a todos los participantes de los cursos experimentales y de control se les ha evaluado bajo los mismos parámetros y criterios, con una prueba de nivel inicial y otra final.

La prueba de nivel inicial servía para conocer el estado desde el que partía cada estudiante y para poder medir los cambios experimentados individualmente. Las pruebas finales, además de servir para medir cada cambio personal, han sido el medio de comparar los resultados con o sin tratamiento, pudiendo garantizar la validez de la propuesta.

Para validar los resultados se sometió a un cotejo de los resultados de los grupos de control y experimentales de nuestro propio estudio, en una relación de 3 participantes de los grupos de control y 1 experimental, sobre pruebas que medían su nivel de comprensión textual (escrita y oral) y de expresión oral (en distintos registros). Los resultados han confirmado la impresión inicial y concuerdan con las propias opiniones de los participantes (vertidas en sus encuestas y entrevistas) que consideraba, al final de su experiencia en Córdoba o en España, positiva una formación específica para la mejora de su dominio lingüístico, al presumir que redundaría en sus competencias generales y comunicativas, su comprensión de la realidad circundante y, particularmente, en su aprovechamiento académico.

En términos numéricos, el total de informantes válido ha quedado en 208⁸⁸; de los cuales 87 se encontraban integrados en los cursos experimentales. De los participantes de los grupos experimentales, 52 han tenido un seguimiento completo, desde las pruebas de nivel hasta las evaluaciones continuas, sumativas o formativas, de actuación y de control de conocimientos (CE, 2001: capítulo 9).

De los informantes de los grupos de control (grupos I y II), hemos podido considerar válidos los datos de unos 100 estudiantes porque han hecho tanto la prueba inicial y final como algunas otras evaluaciones puntuales de proceso. Este número de requería, para mantener la proporción de 3 a 1, contar con 33 informantes de grupos experimentales. Por esta razón, hemos considerado válidos para el cotejo nada más que los cursos avanzados experimentales. El resto de datos nos han servido para evaluar la validez de

⁸⁸ Los datos para describir el perfil del estudiante son mayores, 274, ya que son las encuestas iniciales que recogimos.

forma interna, es decir, ver la evolución personal de cada estudiante que ha seguido instrucción específica.

En cuanto a la diferencia entre grupos experimentales y de control, los resultados respaldan la solidez de nuestra propuesta: la utilidad de la instrucción de destrezas orales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y de un método de aprendizaje integrado de contenidos y lengua basado en los géneros textuales para el espacio universitario.

De los grupos de control (I y II), hay que diferenciar los tres grupos según el dominio (básico, independiente y competente) con los que iniciaron el curso. Los de nivel básico (A) superaron este nivel y alcanzaron el siguiente, el definido como independiente (B) pero con una baja competencia lingüística y pragmática. Si evaluamos las distintas destrezas, los resultados serían los siguientes:

- A. Expresión oral. Pobreza e imprecisión léxica (alcance), sintáctica (coherencia y fluidez) y mucho uso de vocabulario mezclado procedente de distintos idiomas. El informante se hace entender, aunque necesita mucha ayuda de su interlocutor y queda dentro de las bandas descritas para un B1, cuando debería haber alcanzado la banda 2 para la expresión e interacción orales⁸⁹.
- B. Expresión escrita. A este tipo de informante le faltan conocimientos para expresar lo que quiere en registros formales. El texto explicativo es el que mejor desarrollan.
- C. Comprensión oral. Es la destreza en la que más ha avanzado la mayoría y la que les ha hecho alcanzar el B1 a pesar de la baja corrección y pobreza léxica, quedando en las bandas inferiores de B1.
- D. Comprensión lectora. Ha dado las notas más altas junto a las de destreza de comprensión oral. No obstante, no supera este tipo de pruebas en textos complejos o de opinión personal-política o en textos de especialidad distinta a la de su área de estudio. Su capacidad de comprensión es global pero duda mucho cuando se evalúa la comprensión de giros y léxico.

Los que empezaron el curso con un nivel de dominio independiente no han logrado alcanzar el de usuario competente (10 de 100). En general, han quedado *estancados* en el nivel con el que llegaron aunque hayan mejorado en algún aspecto de alguna de las destrezas, en especial en las de recepción. Los resultados analíticos de los grupos de control que partieron inicialmente con un nivel intermedio (B1 según los niveles de referencia) son los siguientes:

- A. Expresión oral. Aumento de vocabulario y giros léxicos del ámbito familiar-cotidiano e incluso especializado de su materia de estudio, combinado con uso

⁸⁹ “Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos” (IC, 2013: 28).

reiterado de muletillas discursivas que también usan en el texto escrito académico. Mal uso de tiempos y modos verbales (expresión del pasado, la condición y la probabilidad) que dificulta la comprensión y la conversación fluida. Poca variedad sintáctica y casi nulo uso de conectores textuales. Su capacidad de reacción en la interacción es menor y no siempre responden con coherencia, aunque siempre responden, entiendan o no la pregunta o el argumento.

- B. Expresión escrita. Tratan de transcribir el texto oral y utilizan enunciados breves y sencillos enlazados por conectores básicos y repetidos. Cuentan con escasos recursos, insuficientes para exponer temas complejos y especializados.
- C. En la comprensión oral y escrita alcanzan niveles similares a los estudiantes de los cursos experimentales en textos más complejos o divulgativos científicos, pero no así cuando se enfrentan a textos de áreas de conocimiento diferentes a las de sus estudios académicos. En este caso, las calificaciones bajan significativamente.

Los resultados de la evolución de los grupos experimentales son claramente mejores, demostrándose de esta manera la idoneidad de este tipo de aprendizaje integrado y de la metodología propuesta en nuestro estudio:

- A. Expresión oral y escrita. Experimentan una mejora significativa en la exposición e interacción, según medimos las nociones de corrección, fluidez, corrección y alcance. Presentan mayor cohesión discursiva, precisión léxica y comprensión de giros y expresiones tanto en ámbitos familiares-sociales como académicos. Esta mejora es evidente a la hora de diferenciar los registros social y académico al elaborar un discurso oral o escrito.
- B. Comprensión oral y escrita. En registros sociales-familiares, los resultados son similares aunque estos alcanzan bandas más altas que los estudiantes de control respecto a la comprensión discursiva y la precisión léxica. En registros especializados, los resultados son elocuentes a favor de los estudiantes de los grupos experimentales quienes, al mismo tiempo, saben transmitir con mayor precisión y capacidad de síntesis los textos ajenos.

Los informantes (de los que damos por válidos para el análisis triangular el número de 133) se sometieron a pruebas de nivel B1 / B2 y C1 en destrezas puntuales a lo largo de su estancia para medir su progreso. No obstante, los resultados finales se obtuvieron de pruebas y descriptores de nivel B2, al ser el que define la competencia mínima para fines académicos. Los estudiantes de control (80%) no superaron las pruebas de comprensión y expresión del nivel B2, aunque quedaron dentro de una banda de calificación media; los experimentales superaron las distintas tareas escritas. Los resultados de las pruebas de nivel de destrezas orales las presentamos en el siguiente resumen. Se ha hecho la valoración de 0-4 siguiendo las bandas de las escalas de calificación establecidas por el Instituto Cervantes para las destrezas orales:

Expresión oral (0-4)	Grupo de control	Grupo experimental
Coherencia	1	2-3
Fluidez	2-3	4
Corrección	1-2	3-4
Alcance	2	2-3

Además de estas pruebas de nivel validadas por el Instituto Cervantes, 50 informantes de control y experimentales de los dos años académicos realizaron una batería de tareas⁹⁰ y pruebas puntuales de distintos niveles y habilidades. Estos informantes respondían a niveles de dominio intermedio e intermedio-alto, superando casi la totalidad el nivel B1 (en bandas distintas), no así los niveles siguientes. En estos niveles dependía el éxito de la formación recibida, mostrando ventajas los estudiantes de los grupos experimentales.

7.3. Valoración final

El material seleccionado a lo largo de más de dos cursos académicos, expuesto en este capítulo, aporta una información significativa con la que hemos recreado el contexto en el que se propone poner en práctica los planteamientos defendidos y en el que hemos llevado a cabo la investigación.

Partimos, al igual que el *Marco*, de un enfoque abierto con una actitud revisable de acuerdo con las circunstancias concretas y aportaciones científicas y tecnológicas que vayan apareciendo.

En cuanto a la metodología, por coherencia con la visión del *Marco*, destacamos como apropiado el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), una instrucción basada en las destrezas orales como canal para introducir y mejorar las restantes destrezas al tiempo que puede ser utilizada como técnica para capacitar al estudiante de autonomía en su aprendizaje.

Entre los contenidos han de incluirse técnicas para aprender a aprender. Para ello, el alumno ha de aprender a evaluar su propia competencia comunicativa en la expresión oral y escrita (CE, 2002: 192). El profesor enseñará recursos y estrategias de aprendizaje autónomo y, en este aspecto, la conciencia lingüística es una estrategia eficaz que permite ir aprendiendo mientras interactúa el aprendiz. En definitiva, aprenderá hablando, preguntando, leyendo o escribiendo, es decir, usando la lengua.

En este sentido, las competencias orales (de comprensión y expresión) toman un papel relevante. El dominio de estas destrezas confiere al aprendiz una alta autonomía ya que le permite aprender de su entorno cotidiano (corrigiendo sus errores, aclarando dudas con

⁹⁰En ocasiones se trataba de pequeñas tareas, otras de tareas de contenidos sobre su área de estudio pero siempre realizadas utilizando textos discursivos.

otros hablantes de forma que ampliará sus conocimientos) y puede convertirse en paso introductor en la instrucción de las destrezas no orales. Por este motivo, la instrucción de las destrezas orales resulta fundamental no sólo para mejorar la competencia comunicativa sino también para alcanzar niveles altos de dominio, ya que estamos formando estudiantes en ámbitos académicos por lo que hay que buscar un equilibrio entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística, que afecta a la expresión y la comprensión oral y escrita.

En el siguiente y último capítulo presentaremos las conclusiones, valorando la aplicación del programa. Sumamos a esto un número de recomendaciones pedagógicas y, finalmente, proponemos algunas líneas de estudio para futuras investigaciones con las que mejorar o subsanar las limitaciones y debilidades encontradas.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación ha consistido en valorar el papel y la efectividad que las destrezas orales desempeñan en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, seguido de un segundo objetivo, dirigido a analizar las repercusiones de su instrucción sobre las restantes habilidades comunicativas, ya sea en el canal escrito u oral y en sus aspectos comunicativos y cognitivos, partiendo de la siguiente premisa de Sapir: “el Lenguaje es primordialmente un sistema auditivo de símbolos” (1921 y 1986: 25).

A estos habría que añadir un tercer objetivo localizado en un campo más concreto de la enseñanza de ELE en el ámbito universitario: analizar los beneficios que un tratamiento integrado de contenidos y lengua tendría sobre los resultados académicos de los estudiantes de ELE.

Nuestras conclusiones se han alcanzado tras la realización de un trabajo de campo y la revisión de un número importante de formas de enseñanza, deteniéndonos en el papel que las destrezas orales ejercen en cada una de ellas. Para este aspecto del estudio ha sido fundamental centrarnos en las estrategias docentes de aula, la concepción lingüística y el enfoque didáctico de las propuestas editoriales, al que hemos sumado el análisis de la bibliografía científica sobre el tema.

Debido a nuestra dedicación docente en el campo de ELE, el análisis se ha realizado sobre ELE y prioritariamente en aprendices extranjeros que cursan estudios universitarios en la Universidad de Córdoba (España) y, en menor medida, en aprendices de programas internacionales de la Universidad Complutense y de la Universidad de Granada, como se ha explicado en el capítulo 7.

Los mismos objetivos principales generaron preguntas que han abierto nuevas líneas de estudio y que, por estrategia metodológica, hemos convertido en nuevos objetivos específicos. Por esta razón, hemos considerado oportuno presentar unos y otros de manera continuada.

Entre los objetivos específicos resultaba fundamental definir lo que entendemos por destrezas orales, el papel que se les ha otorgado a lo largo de la historia y el tratamiento dado en el aula y en los libros de texto. Su conocimiento permitirá argumentar nuestra visión al respecto.

En resumen, nuestra investigación ha girado en torno a dos temas. El primero de ellos, confirmar la eficacia de la instrucción de destrezas orales en el proceso del aprendizaje y las repercusiones que este tipo de instrucción y el dominio de las habilidades orales tienen en el desarrollo de las restantes destrezas. El segundo, comprobar el funcionamiento de estos planteamientos en un contexto concreto como es el de la enseñanza de ELE para un

usuario universitario o con interés por el español académico, dentro de un Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE), coherente con los enfoques que hemos ido describiendo en los capítulos anteriores.

Las conclusiones presentadas, aunque podrían ser extrapolables a la enseñanza de lenguas extranjeras en general, se han alcanzado gracias a los estudios llevados a cabo en el ámbito de ELE, ya que buscamos dar respuesta a un problema observado en los estudiantes extranjeros de movilidad en el ámbito universitario. Su falta de dominio en la lengua de instrucción, que en esta ocasión es la española, conlleva problemas de integración y aprovechamiento académicos y repercute en el funcionamiento de los programas europeos destinados a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Con el propósito de valorar y dar validez a las propuestas, pusimos en marcha varias actuaciones en el aula. Tras años de experiencia, consideramos que resultaba necesario planificar los cursos de ELE en función de las necesidades académicas de los estudiantes, atendiendo a los contenidos, objetivos y niveles de dominio lingüístico. Para un buen funcionamiento del sistema parecía conveniente contactar con el profesorado universitario y, tras un periodo de documentación indagando en otros trabajos de esta misma naturaleza, llegamos a la conclusión de que idear y establecer un plan coordinado, dentro del proyecto ya iniciado en la Universidad, sería el camino más acertado.

El *Marco de Referencia* nos ha facilitado la base teórica. En este, la lengua se considera un medio a través del cual se adquieren conocimientos del mundo (CE, 2001: 99), perspectiva que se relacionaría con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, en el que se propone una planificación y un método que se adecue a las necesidades del estudiante (CE, 2001: 141), desarrollando las habilidades discursivas, organizando el currículo por unidades que girarán en torno a un texto (CE, 2001: 144) y mediante la realización de tareas (Trujillo, 2006) que motivan al estudiante y que generarán, propiciadas por el enseñante, nuevas necesidades lingüísticas (CE, 2001: 157). AICLE no sólo es un enfoque pedagógico ideológico sino que ofrece recomendaciones sobre el sistema organizativo, estrategias de aula y otra serie de cuestiones (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Marsh, 2007; Pavón, 2008; Marsh *et al.*, 2013).

No se trata de eliminar el resto de propuestas de enseñanza para estudiantes de ELE en el ámbito universitario, sino de conocer la incidencia que este tipo concreto de aprendizaje podría tener en estos estudiantes, una vez que se ha mostrado con éxito en otros contextos educativos. Podemos confirmar que la ausencia de un programa integrado y coordinado entre el profesorado no beneficia el desarrollo lingüístico ni académico de este alumnado en general. En particular, la situación actual los *abandona a su suerte* como hemos podido observar a lo largo de los años, reduciendo en muchos casos las estancias de movilidad lingüística y cultural a simples experiencias personales y *européizantes*, que no es poca cosa, aunque podrían mejorarse estableciendo un sencillo programa lingüístico dirigido a cumplir todos los objetivos que originaron los Programas de Educación Permanente. Se trataría de tomar medidas viables, económica y estratégicamente hablando, ya que en

estos momentos la universidad española tiene medios suficientes (Rodríguez, 2006; Perea, 2013; Cesteros, 2014).

El estudiante extranjero adscrito a programas de movilidad ha de integrarse en las aulas de nuestras universidades como un alumno más de la comunidad universitaria, pero generalmente lo hace en condiciones de inferioridad a causa de su bajo nivel de español, en especial respecto a la competencia académica. Con la pretensión de resolver esta situación se sugiere un plan de adecuación lingüística mediante cursos de apoyo que preparen al estudiante para participar y aprovechar su presencia en las clases regulares de sus áreas de conocimiento.

La puesta en marcha del trabajo de campo durante dos cursos ha servido para dibujar el panorama sobre el que habrá que trabajar, resaltando los puntos fuertes, sus limitaciones y proponiendo un plan viable en el contexto educativo en el que se pretende intervenir.

Presentamos este último capítulo desde la concepción clásica expuesta por Seliger y Shohamy (1989), en la que la interpretación de los resultados se organiza en tres partes: conclusiones, implicaciones y recomendaciones.

8.1. Conclusiones respecto a los objetivos

8.1.1. Primer objetivo general

Nos propusimos como primer objetivo valorar la efectividad de un método basado en la instrucción de las destrezas orales (expresión, interacción y comprensión oral), tomando los resultados de los estudiantes de los grupos experimentales donde se habían aplicado las propuestas metodológicas, cotejando los datos de los grupos de control y los experimentales y, a su vez, las encuestas y entrevistas al profesorado de áreas no lingüísticas y áreas de ELE.

El aprendizaje correcto de un idioma puede conseguirse mediante diferentes métodos y enfoques. El éxito está sujeto a factores de distinta naturaleza que se ven afectados por las condiciones en que se realizan. Aunque de nuestro estudio no puede deducirse que otros métodos no hubieran servido para alcanzar el aprendizaje deseado, lo que sí confirman los datos y resultados obtenidos de nuestra investigación es la efectividad del tipo de instrucción propuesta.

Por otra parte, podemos afirmar que la ausencia de instrucción en destrezas orales actúa negativamente, dificultando el aprendizaje de un idioma. En los grupos de control que asistieron a cursos en los que se reducían considerablemente los contenidos orales (y la instrucción mediante estrategias para adquirir competencia oral en la comunicación), estimulando una actitud pasiva del estudiante, los resultados fueron negativos y similares

a los de otros grupos de control donde la actitud del estudiante era manifiestamente pasiva.

En este último tipo de grupos, los estudiantes exigían clases en inglés como lengua de comunicación para recibir las explicaciones o, en su defecto, clases magistrales con escasa e irrelevante participación por su parte, estrictamente gramaticales, atendiendo a la forma únicamente. Se trataba de cursos para estudiantes que aspiraban a aprender español tras un curso de 30 horas intensivas, convencidos de que conociendo la gramática (morfología y relación de usos) podrían alcanzar un dominio suficiente para incorporarse a las clases del Máster en el que participaban. El fracaso fue el esperado. Estos grupos corresponden normalmente a estudiantes que no se esfuerzan en aprender otro idioma, sino que se conforman con conocer cómo funciona. El profesor es un libro y ellos esperan que asistiendo a clase y estudiando de memoria datos, podrán aprobar el examen, que es su verdadero objetivo.

Sin embargo, los estudiantes de los grupos experimentales respondieron positivamente. Este alumnado sigue rápidamente los mecanismos de trabajo y responde participando con una alta motivación. Estos grupos de la Universidad lo forman estudiantes adultos y familiarizados con el aprendizaje de idiomas pero, en general, ninguno de ellos había recibido instrucción específica en destrezas orales, situación que no ha restado fluidez al funcionamiento de cada clase una vez explicadas las pautas y estrategias que íbamos a seguir.

La programación de cada curso se organizaba en unidades, que variaban en número según las horas de docencia, y cada unidad trataba un género discursivo o textual ligado a una o varias tareas. Cada tarea se resolvía mediante la elaboración de un texto apropiado a dicha tarea (en alguna unidad se trataba más de un género textual) y al estudiante se le facilitaban una serie de recursos lingüísticos, sintácticos y léxicos adecuados. Cada unidad se secuenciaba en fases: las primeras estaban destinadas a cada género en su aspecto oral, trabajando las habilidades propias de la exposición o interacción, según correspondiera, tratando la competencia en la comprensión de textos orales. En esta primera fase de instrucción, el alumno analizaba textos orales (conferencias *in situ* o grabadas, programas por Internet, de distinto tipo, chat, presentaciones de los compañeros, clases magistrales, etc.) y textos escritos trabajados en el aula en grupos. Seguidamente, creaba o producía otros (exposiciones, presentaciones, debates, chat...) y, tras terminar una tarea, recapitulábamos los rasgos y recursos aprendidos. En esta fase oral se trabajaba tanto la recepción-comprensión como la producción-expresión.

Como afirma Pavón (2000: 116), “las habilidades de percepción influyen poderosamente en las actividades de producción”, pues aunque se trate de campos independientes (Potowski, 1981) ha sido ampliamente demostrado que las habilidades de producción se adquieren a través de las de percepción (Strange y Broen, 1980). Realmente, las distintas habilidades no son cajones estancos. De hecho, las destrezas orales reúnen habilidades de percepción y de producción que funcionan simultáneamente en la comunicación y que, aunque durante el proceso de enseñanza las distintas destrezas se presenten o analicen

separadamente, terminan por combinarse durante el aprendizaje y la práctica de la lengua, ya sea en ámbitos naturales como en el aula (CE, 2001: 130).

Los resultados no tardaron en apreciarse y en pocas sesiones el alumnado mostró gran seguridad a la hora de actuar. Se constató una mejora sustancial en la comprensión y, como efecto inmediato, una mayor participación en el aula.

Incluso en la enseñanza a distancia ha sido tratada la importancia del papel que las destrezas orales desempeñan en el aprendizaje de un idioma y la necesidad de una instrucción específica, como vemos por la experiencia desarrollada por Jordano en la UNED (Jordano, 2008). Con su propuesta, el estudiante entabla comunicación oral durante su formación, mediante aplicaciones especialmente diseñadas gracias a las nuevas tecnologías, no sólo con estudiantes de su propia carrera sino también de distintos Grados o áreas y países diferentes, asemejándose en la medida de lo posible a la realidad “bajo los principios del MCER y las nuevas directrices que marca el EEES” (Jordano, 2008: 429). En opinión de Jordano, no puede ignorarse este aspecto de la oralidad durante el proceso educativo de una lengua extranjera y, más aun, hoy en día, cuando el desarrollo de las nuevas tecnologías permite impartir una enseñanza completa, si bien implica un cambio de actitud y enfoque tanto por parte del profesor como de los estudiantes.

La instrucción de las destrezas orales durante el aprendizaje permite formar un estudiante autónomo, capaz de aprovechar el *input* que recibe en su vida social fuera de la influencia escolar y canalizar la información recibida. Además, cuando un aprendiz puede entablar una conversación desde las primeras etapas, su motivación aumenta y afianza su seguridad. Proveerle de recursos que reafirmen el convencimiento de que puede aprender de su interlocutor preguntando y escuchando, de que el dominio en las competencias comunicativas le permitirá aclarar dudas, negociar el significado con su interlocutor, mejorar su dominio y aprovechar lo que le ofrece la realidad es educar al aprendiente a aprender del propio uso y prepararlo para reaccionar ante la novedad, como recomienda el *Marco* (CE, 2001: 104):

“Saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (CE, 2001: 104).

La oralidad está presente en el canal escrito: en ocasiones funciona como estrategia para facilitar la comprensión entre el aprendiente y el mediador; en otras, cuando se produce una combinación de las destrezas escritas y orales. En todo caso, esta no han de concebirse como una dicotomía sino como un *continuum* que va de lo oral a lo escrito o viceversa, con realizaciones diferentes a las que Oesterreicher (1996, a través de Calero, 2014: 87) define como *lo hablado hablado* (conversaciones), *lo hablado escrito* (desde cartas privadas a mensajes por redes sociales) y *lo escrito hablado* (por ejemplo, una conferencia), donde se superponen canales y códigos de comunicación generando un nuevo lenguaje y unas nuevas relaciones entre los interlocutores:

“En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja” (CE, 2001: 162).

Las redes sociales han introducido un nuevo sistema de comunicación que la enseñanza de idiomas ha de incorporar en el currículo, facilitando estrategias para responder a las novedades como en el caso de la mensajería y los *WhatsApp*. En este tipo de mensajes confluyen destrezas escritas de lectura y escritura, aunque se trata más bien de transcripciones de la oralidad, y destrezas de habla y audición en los mensajes de voz (Andújar, 2017: 15).

Por lo tanto, la oralidad es la estrategia más flexible a las novedades y es imprescindible para afrontar una clase presencial, más si hablamos de las exigencias universitarias.

Ahora, una vez presentado el contexto, pasamos a interpretar los resultados alcanzados entre los estudiantes que han recibido instrucción específica para desarrollar las destrezas orales y los que no. Los datos utilizados para ello han sido:

- ✓ Observación sobre los grupos de control y experimental.
- ✓ Pruebas de nivel inicial y final a Erasmus y estudiantes de UCO idiomas (general, programas California, VCU, Atlantis, Olivicultura, Tempo).
- ✓ Pruebas puntuales (Cursos anuales y taller conversación a grupos de adolescentes en UCO idiomas).

Tanto en las pruebas puntuales como en los cursos más extendidos en el tiempo, los resultados son favorables a los grupos en los que se ha trabajado especialmente en la instrucción de las destrezas orales. En este punto, hemos llevado a cabo un análisis comparativo de los resultados entre estudiantes que forman parte de estos programas y los que no han seguido cursos durante su estancia o bien, aun habiendo recibido cursos, no ha habido en ellos una instrucción en la que se incidiera en este tipo de destrezas.

Los estudiantes de la UCO que abandonan los cursos de ELE tras alcanzar un nivel elemental de A2, aún no preparados para un dominio alto ni especializado en la comunicación, frenan su avance y no mejoran ni desarrollan habilidades académicas a pesar de asistir a los cursos regulares de su Grado o especialidad, donde comparten aula con estudiantes locales. Presentan una competencia desequilibrada y limitada, es decir, la capacidad lectora está limitada a su especialización, muestran gran inseguridad sobre su propia capacidad comprensiva y son lentos en la realización de tareas. En cuanto a la interacción oral, puede ser ágil aunque no logran sostener una conversación especializada o académica mantenida en el tiempo por carecer de habilidades y de conocimientos (vocabulario reducido, mala comprensión y uso erróneo de giros, falta de precisión léxica, escasa fluidez y coherencia discursiva, etc.), tanto en la comprensión como a la hora de rebatir. En la exposición oral se sienten seguros, pero la fluidez y el alcance son bajos, y

en especial, la corrección es deficiente. En cuanto a la competencia social y pragmática, presentan un dominio limitado a un solo registro, sin capacidad para distinguir entre registros del ámbito familiar y académico. No diferencian entre destrezas escritas y orales y su discurso escrito consiste, fundamentalmente, en una transcripción de su discurso oral.

En cuanto a la situación en las aulas universitarias, no podemos hablar de un contexto de inmersión propicio para el aprendizaje lingüístico, ya que el profesor no estructura las clases teniendo en cuenta su presencia, al menos en cuanto a la competencia comunicativa y al dominio de la lengua. A esto hay que sumar que las estancias suelen ser de tiempo limitado y reducido a uno o dos cuatrimestres, con lo que buena parte del mismo se dedica a la adaptación. Con un plan lingüístico y de adaptación se lograrían reducir los tiempos de adaptación - integración y aumentaría el aprovechamiento de sus estancias, justificando la inversión dedicada a los Programas Permanentes.

Volviendo al caso de estudio que nos ocupa, los resultados de los estudiantes de los grupos experimentales fueron equilibrados. En las pruebas de nivel mostraron el mismo dominio para las cuatro destrezas, y el dominio lingüístico les daba seguridad durante la interacción oral, adquirido gracias a la práctica desarrollada durante el curso. Al contrario que los estudiantes que abandonaron la formación lingüística y un alto porcentaje de los alumnos de control, estos distinguen los registros y adecuan la estructura, el vocabulario y, en definitiva, el lenguaje a las circunstancias.

8.1.1.1. PRIMER OBJETIVO ESPECÍFICO

El primer objetivo específico se ha dirigido a analizar el uso y valor dado a las destrezas orales en los manuales y cómo son entendidos por el profesorado y el alumnado, razón por la que hemos utilizado los datos obtenidos de:

- Análisis de manuales de distintas editoriales.
- Encuestas a profesores.
- Encuestas al alumnado.

En primer lugar, después de definir el concepto de destrezas orales, analizamos un número representativo de métodos editoriales para determinar cómo trabajan la expresión y comprensión oral, el grado de importancia cuantitativo y cualitativo que ocupan y sus aplicaciones para trabajar ante un grupo de aprendices. Por otro lado, nos propusimos conocer el material con el que el profesorado afronta su trabajo respecto a este asunto.

En lo que concierne a los métodos editoriales, el análisis sobre una misma plantilla⁹¹ para cada uno de los manuales ha dado resultados positivos, en el sentido de que, bajo los mismos criterios, ha sido posible alcanzar los objetivos de fiabilidad. Por otra parte, los resultados obtenidos han corroborado la información ofrecida por la documentación bibliográfica, reforzando la fiabilidad externa.

⁹¹Ver Anexo 2.

Tras los análisis realizados, confirmamos que los manuales reflejan los cambios que se producen en la concepción de la enseñanza de lenguas (Melero, 2006), motivados por acontecimientos históricos, aunque no sea de forma inequívoca. Con la publicación de *Nivel Umbral* (1979) se inició una nueva forma de actuar en el aula, que se plasma en los manuales, aunque no supuso un abandono completo de los enfoques formalistas -estructuralistas. Las propuestas del Equipo Pragma, con manuales como *Para empezar* o *Esto funciona*, de la editorial Edelsa (1985 y 1988)⁹², fueron un claro ejemplo de enfoque nocio-funcional, a pesar de que en uno y otro se consolidaban los contenidos de lengua con ejercicios de corte estructural (por repetición, rellenando huecos, transformación de estructuras con el mismo valor funcional). *Fórmula* (editorial Santillana, 1990), como modelo de enfoque situacional-funcional, refuerza los contenidos de lengua con el mismo tipo de ejercicios estructurales, aunque los presenta en un volumen separado expresamente o, incluido en el manual del alumno, en unidades claramente diferenciadas cada tres o cuatro lecciones a modo de autoevaluación. La separación del tipo de material se hace de forma explícita, marcando la diferencia metodológica de unas y otras propuestas.

En el ámbito de ELE, los enfoques orientados a la acción (propios de las tendencias resultantes de las recomendaciones del *Marco*) se han generalizado finalmente en la mayoría de las ofertas editoriales, como podemos apreciar en muchos manuales (*Método, Tema a tema, Aula*, a modo de ejemplo). Sin embargo, consideramos que este cambio no se produjo desde el enfoque tradicional, sino tras un periodo de transición, a lo largo de las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, bajo la influencia nocio-funcional del momento. De no haber sido así, no se habría podido asimilar ni canalizar un cambio, pedagógicamente hablando, tan drástico.

Durante los últimos veinte años del pasado siglo, el enfoque comunicativo propuesto en *Threshold Level* sirvió de formación para asimilar una nueva concepción en la enseñanza de la lengua. Tenemos ejemplos en *Abanico* (1995), *Ven* (1990) o *Procesos y recursos* (1999). De todas formas, y posiblemente debido a que el enfoque comunicativo no logró desbancar el enfoque gramático-tradicional (Melero, 2006), tampoco los enfoques orientados a la acción se han implantado con contundencia, sino con relativa dificultad, y van siendo asimilados gracias a un proceso de formación del profesorado. Todavía hoy se siguen publicando manuales eminentemente comunicativos en los que el enfoque orientado a la acción está ausente, como es el caso de *Sueña* (2006), en especial en los niveles básicos de referencia (A1 y A2).

Por otra parte, la presencia del *Marco* sólo es apreciable a partir de 2004. De esta fecha en adelante, los manuales comercializados secuencian los contenidos según los niveles de referencia, los objetivos y el grado de dificultad. Se da una visión de la lengua como instrumento para la comunicación, trabajando las destrezas orales gracias, en parte, a tomar el texto como unidad de estudio, aunque esta visión no se materialice siempre en las actividades. Estas siguen estando dedicadas a la frase, es decir, la mayoría de las

⁹²Ver Anexo 5.

actividades y de los ejercicios trabajan aspectos concretos, a modo de subtemas, en torno a la frase, que serán después utilizados en la tarea final o global. Por otra parte, la metodología para la enseñanza de la gramática es ecléctica, incluso dentro de un mismo manual, tanto inductiva como deductiva, con prácticas abiertas y cerradas (ejercicios estructurales), como en *Gente hoy, Tema a tema, Método, Aula*; en menor grado también lo apreciamos en los nuevos volúmenes de *Nuevo Avance*⁹³. En los últimos años ha aparecido un buen número de manuales que se caracterizan por la combinación de un método enfocado a la acción y concepciones comunicativas y nocio-funcionales destinadas a enseñar el funcionamiento de la lengua.

Lo más destacable para nuestro trabajo es que el libro de texto sigue siendo una entidad con fuerza en el proceso de enseñanza e instrucción de un idioma en nuestro país y en el ámbito de ELE, requerido por el estudiante y utilizado por el propio profesor como material base o curricular, de ahí que lo asignemos como material documental (López Rupérez *et al.*, 2013), ya que consideramos que puede aportarnos datos sobre cómo actúa el profesor.

En cuanto a la presencia de las destrezas orales en los manuales, normalmente estos ofrecen actividades centradas en contenidos puntuales que se están viendo en la lección, pero no son articuladoras de la unidad e incluso pueden evitarse sin que afecte a los objetivos. No puede hablarse propiamente de instrucción, ya que los manuales no dan pautas, ni hallamos estrategias o técnicas para aprender a desarrollar la expresión e interacción oral. Menos aún se detienen en la instrucción de los textos orales con adecuación a distintos registros. El espacio asignado a los aspectos orales se dedica sobre todo a la pronunciación, mediante ejercicios de audición y repetición o selección de opciones, actividades dirigidas para dramatizar situaciones (reservar habitación en un hotel, pedir el menú en un restaurante, etc.), contar alguna historia o anécdota siguiendo pautas marcadas con las que poner en práctica algún contenido gramatical (un accidente la semana pasada, etc.) o debates abiertos en torno a un texto escrito, entre otras ideas.

Entre el material analizado no hay una instrucción organizada para trabajar los géneros discursivos, recursos de lengua o pragmáticos, sistematizados y enfocados a la competencia oral, con alguna excepción puntual como, por ejemplo, en *Tema a Tema*, de la editorial Edelsa.

Por lo tanto, en los manuales no encontramos instrucción explícita para desarrollar estas habilidades; en ellos hallaremos actividades más o menos libres para practicar contenidos de lengua, sin especificar el modo de hacerlo. Realmente, el profesorado desconoce el papel que desempeñan las destrezas orales en la enseñanza, aun cuando coinciden en admitir la importancia del dominio discursivo y pragmático en la adquisición de estas destrezas y su valor innegable en la comunicación. Todavía hoy la enseñanza de un idioma se concibe como la instrucción de aquellas habilidades que no nos aporta el entorno, y con preferencia de aquellas que sean reducibles a términos cuantificables en un examen para poder evaluar numéricamente al alumnado. Esta visión lleva a creer a un buen

⁹³Editorial SGEL

número de profesores y alumnos (usuarios, en definitiva) que la instrucción de destrezas orales puede practicarse y desarrollarse fuera del ámbito escolar, a pesar de no haber contado con una preparación previa.

No compartimos esta opinión y por este motivo traemos a colación el planteamiento sobre el aprendizaje de la pronunciación de Kenworthy (1987: 6, a través de Pavón, 2000: 69), que puede extrapolarse a otros elementos constitutivos de la lengua: “si bien es cierto que encontrarse rodeado de la L2 [en el contexto donde se adquiere esa misma lengua extranjera] tiene un inestimable valor para adquirirla, de ningún modo produce una adquisición automática de su pronunciación”. De hecho, los estudiantes que no han asistido a cursos de ELE y que han aprendido por sí mismos dentro de un contexto natural, no logran los niveles de dominio alcanzados por los que han compaginado autoaprendizaje e instrucción: “aunar una exposición natural o de inmersión” con la instrucción formal dará como resultado una mejor adquisición de la lengua (Pavón, 2000: 70).

Para terminar, la efectividad de una propuesta tiene mayor garantía de éxito cuando hay una implicación de las instituciones educativas. No en vano, el éxito del método gramática-traducción se debió en gran parte al apoyo institucional, que lo convirtió en el método de trabajo en las aulas del siglo XIX hasta alcanzar la calificación de *tradicional* y *clásico* en el siglo pasado. Tal vez, el hecho de que los enfoques orientados a la acción y las recomendaciones del *Marco* se estén introduciendo desde las propias instituciones educativas permita augurar un futuro mejor.

La implantación de un método no es una labor que atañe únicamente al profesor sino que necesita del apoyo logístico institucional. En este sentido, AICLE debe ponerse en marcha dentro de un plan curricular concertado entre las distintas competencias institucionales de un centro de estudios como puede ser la Universidad. Estos programas de aprendizaje funcionan cuando hay una coordinación que pone en contacto al profesorado de distintas áreas y se trabaja en conjunto bajo programaciones y criterios de evaluación comunes, se reparten funciones y se facilitan medios materiales y estrategias (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 301; Marsh, 2013; Pavón, Ávila, Gallego y Espejo, 2014).

Aunque, a pesar de lo dicho, otro de los grandes escollos con los que se encuentra la implantación de AICLE es el de la falta de coordinación del profesorado, como expondremos más adelante al detallar nuestra experiencia. Sin embargo, es uno de los pasos imprescindibles para lograr una educación de calidad a la altura de las exigencias universitarias para que los estudiantes extranjeros que cursan un año o más en nuestra Universidad aprovechen como deben su estancia.

8.1.1.2. SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO

Este segundo objetivo específico está enfocado a responder si la publicación del *Marco* y el *Plan Curricular* del IC han supuesto un cambio en los enfoques y actuaciones

en ELE. Los datos utilizados han sido las encuestas al profesorado y los manuales de distintas editoriales.

La publicación del *Marco de Referencia* en 2001, que se ha estudiado con más detalle en el capítulo 3, ha supuesto en la enseñanza de ELE un cambio sustancial. En primer lugar, ha aportado una ruta de trabajo clara, a saber, que el estudiante ha de aprender una lengua con el fin de utilizarla en la comunicación. Aparentemente, no tendría que haber en ello una ruptura con los procedimientos ni los métodos de la enseñanza; sin embargo, la realidad es muy distinta. El *Marco* ha venido acompañado de un concepto pedagógico novedoso: la competencia comunicativa. En realidad no se trata de una novedad para la pedagogía de las lenguas pero, en el mundo de ELE, es el momento en que empieza a formar parte de la cotidianidad curricular. Este concepto de competencia comunicativa es amplio y rico, referido no solamente a la adquisición lingüística sino también a las culturales y pragmáticas, necesarias para la comunicación tanto oral como escrita y en distintos ámbitos sociales. Englobar este concepto en los recursos didácticos obliga a idear una nueva estrategia, distinta a las que tradicionalmente se han venido empleando.

El 100% de los profesores encuestados conoce el *Marco de Referencia* aunque no siempre quiere decir que lo hayan leído. La mayoría reconoce no saber si aplica las recomendaciones del *Marco*, aunque está generalizado el uso de las escalas de evaluación y los niveles de dominio, aspectos que se han implantado finalmente en el sistema educativo (Arroyo *et al.*, 2013: 141; Rosen y Varela, 2009). Un número considerablemente alto no puede afirmar con seguridad si actúa conforme al *Marco*, pero cree trabajar sobre patrones actuales y comunicativos. Por otra parte, utilizan manuales para preparar el material de clase, aunque no se ciñan a uno solo y compaginen este material con otro de elaboración propia.

Por lo tanto, insistimos en la importancia del *Marco* en nuestro estudio por la influencia que ejerce en el profesorado y, consecuentemente, en la enseñanza de ELE. En general, los profesores lo conocen de una forma indirecta, a través de libros de texto y de cursos de formación. A pesar de que no pueda decirse que su influencia sea directa, podemos considerar que el *Marco* está presente en las aulas de ELE.

8.1.1.3. TERCER OBJETIVO ESPECÍFICO

El tercer objetivo específico consiste en analizar el grado de asimilación que el concepto de competencia comunicativa desarrollado en el *Marco* tiene en la enseñanza de ELE. Para ello hemos cotejado este texto con la información obtenida en las encuestas y las entrevistas con el profesorado.

Rosen y Varela (2009) resumen el *Marco* como una propuesta con “un enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas orientado a la acción, articulado alrededor de descriptores y de escalas que explicitan las competencias de los aprendientes según seis niveles y siempre en el contexto de la defensa del plurilingüismo” (Rosen y Varela, 2009:

7). No se trata de un método concreto y cerrado, sino que el *Marco* invita al enseñante a tomar una posición ante su labor docente partiendo de un enfoque dirigido a la acción, al considerarlo una de las mejores vías con la que el aprendiente adquiere competencia comunicativa. Los temas tratados en el aula no consisten en un estudio explícito de la forma, que es medio para desarrollar la tarea, ni se reduce a los usos de la lengua, sino que se incluye la resolución de una tarea (solicitar una ampliación de la estancia Erasmus, presentar un proyecto, redactar un resumen u organizar una fiesta). Cualquiera de estas tareas necesita de recursos de naturaleza variada y para realizarse se ponen en marcha distintas competencias lingüísticas, sociolingüísticas o pragmáticas, activando un conocimiento de tipo declarativo y procedimental mediante destrezas escritas y orales, de comprensión o de producción (CE, 2002: XI-XIV).

Obtener dicho dominio convertiría al estudiante en un usuario competente cuando se encuentre en un contexto real, facilitando su integración social, académica o profesional. Dependiendo del estadio del proceso de aprendizaje en el que el alumno se encuentre, su dominio de la lengua será mayor o menor pero, en todo caso, desde el comienzo el aprendizaje se dirige a que este posea competencia y capacidad comunicativa como paso necesario para construir una sociedad que conviva gracias a este carácter plurilingüe. Por lo tanto, en la evaluación (y, de esta forma, también en los contenidos curriculares) se valora más el dominio comunicativo que la corrección gramatical. Para ello, han de contemplarse todas las competencias generales o lingüísticas (Hymes, 1971).

Si nos referimos al material editorial, comparte este ideario, según leemos en los prólogos de cada obra, aunque la teoría no siempre se traslada a las lecciones, donde sigue primando el estudio de la frase frente al texto, es decir, sigue dándose más importancia a la forma y la corrección gramatical que a la competencia comunicativa en el sentido amplio del término. En cuanto al profesorado, conoce el concepto global de competencia comunicativa y en muchas ocasiones, según señalan ellos mismos, cuentan con estrategias y técnicas para trabajarla en el aula, aunque consideran que están faltos de una formación específica para adecuar el plano teórico a la actuación (González, Trujillo y Nuñez, 2006).

Sin embargo, esta mentalidad abierta no es extensible a todo el profesorado, por actitud o por formación. Buena parte del mismo no sabe materializar los planteamientos de un enfoque por tareas que, en ocasiones, ni siquiera forma parte de los objetivos curriculares. En algunos casos, por tratarse de un profesorado que ha desarrollado su labor docente durante muchos años de experiencia bajo enfoques distintos a los aquí propuestos. En otros, por ser profesorado inexperto y mal preparado, teniendo en cuenta que en este sector encontramos profesorado al que solo se le ha exigido que su lengua materna sea la española.

En definitiva, resulta imprescindible la profesionalización del profesorado (Osuna, 1996: 9) y sería recomendable que las actuaciones se realicen entre un equipo docente estableciendo directrices consensuadas y planificadas para lograr resultados óptimos, como venimos diciendo.

Un enfoque orientado a la acción estimula el desarrollo de las competencias comunicativas mediante la realización de tareas (CE, 2001: 145), actividad que pondrá en funcionamiento más de una competencia comunicativa, y los usos de la lengua se trabajarán contextualizados. La resolución de tareas permitirá al estudiante adquirir un dominio lingüístico adecuado para la comunicación, orientando las estrategias hacia el desarrollo de la competencia discursiva que repercute en la efectividad comunicativa. La planificación de los contenidos de lengua en torno a las necesidades que requiere un tipo de texto encaja con el objetivo de formar un usuario capacitado para la acción, ya que la competencia textual se dirige a la comunicación y al significado, y la forma se trabaja como el material para la comunicación. Si el estudiante aprende a resumir, comparar, debatir, deducir, en definitiva, a elaborar un género textual, lo estamos capacitando para aprender contenidos a través del uso de la lengua (Luengo, Perea y García, 2013; Brenes y Martínez-Atienza, 2013).

Actualmente, los métodos editoriales incluyen el concepto de competencia comunicativa y es un término familiar para el profesorado. Sin embargo, las propuestas metodológicas siguen estando enfocadas desde la competencia gramatical, léxica y funcional de manera explícita (Vílchez, 2015: 4), trabajando la frase en lugar del género textual, que se compagina *naturalmente* con un enfoque por tareas. Martín Peris (2010) considera necesaria la incorporación de los géneros textuales en los materiales y en las estrategias de aula, algo que exige un cambio de actitud en el profesorado, aunque afortunadamente viene haciéndose tímidamente en los últimos tiempos.

8.1.1.4. CUARTO OBJETIVO ESPECÍFICO

¿Responde una enseñanza basada en la instrucción de las destrezas orales a las recomendaciones del *Marco*? Los datos utilizados y cotejados han sido el propio *Marco de Referencia* y los datos recogidos durante el seguimiento de los estudiantes.

En nuestra opinión, una instrucción basada en las destrezas orales respondería al *Marco*, ya que estaremos contribuyendo a desarrollar las competencias comunicativas que convierten al aprendiente en un usuario de la nueva lengua desde el aspecto sociolingüístico y pragmático. El *Marco de Referencia* (CE, 2001: 62 y 169) recomienda para las etapas escolares (hasta la Enseñanza Primaria) desarrollar el trabajo adquiriendo “un mínimo de destrezas de comprensión oral” y la expresión oral. Con estos mínimos recursos se desarrollarán en el aula y serán estrategias y objetivos que no han de abandonarse en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajar la oralidad es la vía directa para alcanzar una efectiva competencia comunicativa que, con una instrucción bien encauzada, derivará en un conocimiento más amplio de las restantes destrezas.

La experiencia llevada a cabo en los grupos experimentales confirma que este tipo de instrucción se adecua a las recomendaciones: metodológicamente, se instruye en destrezas orales, que sirven para comunicarse y se emplean como estrategia

comunicativa, ya que “la comunicación es parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión y / o mediación” (CE, 2001: 155).

Centrándonos en la enseñanza universitaria, el estudiante ha de contar con un dominio académico alto en cuanto a la comprensión y expresión escrita y oral, necesaria para desarrollar su trabajo. Esto implica una formación global y sólida de español donde el dominio de la oralidad se convierte en *aliado y estrategia* de comunicación, imprescindible en las aulas de sus otras materias académicas, que servirá para acceder a otros canales, registros y ámbitos de forma más sólida, como veremos en el siguiente epígrafe.

8.1.2. Segundo objetivo general

El segundo objetivo se centra en analizar el papel que desempeñan las destrezas en la adquisición de las restantes competencias comunicativas (competencia escrita y en distintos registros). Hemos utilizados los datos resultantes de las encuestas y entrevistas al profesorado y al alumnado, datos de los cursos impartidos expresamente para esta investigación, y los aportados por experiencias de otros profesores y programas como los facilitados por el Programa GRIIS en Granada (España), bajo la dirección y supervisión de la doctora Pulgarín Cuadrado.

El aprendiente experimenta una mejora en otras destrezas no orales desde el comienzo de la instrucción, derivada de la instrucción para la oralidad. El alumno de los cursos experimentales sentía mayor seguridad en su aprendizaje y contaba con más recursos para resolver tareas no sólo de producción oral, sino escritas. Su comprensión era mayor y llegaba a campos más variados.

Un estudiante que posea un sólido dominio de las destrezas orales, combinando las de percepción y producción, tiene una actitud segura y autónoma, es decir, presenta una motivación y tiene capacidad para adecuar su intervención textual al contexto. Articular y poner en uso los conocimientos aprendidos es una manera de adquirirlos o de asumirlos, abriendo una puerta para desarrollar la expresión escrita, considerando que “la forma oral del lenguaje es, en realidad, el elemento lingüístico que arropa y engloba a todas las demás formas del lenguaje” (Pavón, 2000: 65).

Una formación completa se basa en el dominio de todas las destrezas, aunque no sea en la misma medida, ya que esto dependerá de las necesidades del individuo y de su experiencia vital. La competencia en una destreza favorecerá la mejora en otra, como argumenta Moreno Fernández (2002: 9 y siguientes), pero no se recomienda que estas se introduzcan simultáneamente. El hecho de que hayamos elegido la oralidad para la iniciación de contenidos se debe a que esta genera una base o plataforma idónea para introducir las destrezas escritas, cuyo aprendizaje necesita otros mecanismos y estrategias, aunque estemos tratando del mismo elemento constructivo: el lenguaje.

Iniciar la expresión oral desde el texto impreso genera un estudiante dependiente de la escritura, de forma que su competencia oral siempre será indirecta y, por ende, también lo será su aprendizaje. Cuando el estudiante *dependiente* se encuentre en una situación comunicativa oral, su percepción atravesará y necesitará atravesar un filtro abstracto escrito, ralentizando y dificultando la interacción. Por añadidura, perjudica a la competencia escrita, reduciendo y limitando la retroalimentación que la interacción oral podría producir, como hemos confirmado en los resultados de los grupos experimentales.

La abstracción de la lengua debería lograrse en el plano oral en mayor medida que en el escrito, ya que el primero aporta más beneficios al aprendiz. La lengua escrita, que no la expresión escrita de un usuario, ensordece al oyente de una lengua extranjera, privándolo de aquella otra habilidad facilitadora para la adquisición. Por el contrario, incorporar la escritura tras la percepción oral y la expresión hablada repercute en la comprensión y el desarrollo cognitivo del hablante, que organizará el texto escrito con mayor fluidez y coherencia y enriquecerá su dominio discursivo oral.

Como señalamos al presentar el primer objetivo, en los cursos experimentales las unidades se secuenciaban en fases, primero ocupadas en la instrucción de destrezas orales y, luego, en la instrucción de destrezas escritas: planificación de la escritura, creación y comprensión de textos escritos (Perea, 2013: 25), adecuando los contenidos igualmente a la competencia real y a las necesidades académicas del grupo y aportando estrategias concretas y pautadas.

8.1.3. Tercer objetivo general

Nuestro tercer objetivo consiste en conocer el alcance y efectividad de este tipo de Aprendizaje Integrado (AICLE) dentro del contexto universitario. En este epígrafe se analizan los resultados que la aplicación de un tratamiento integrado de las lenguas tendría en el currículum universitario. Por una parte, en el caso particular de ELE y, por otra, con carácter instrumental en las asignaturas de las distintas áreas de conocimiento.

Para ello, nos propusimos experimentar en la Universidad de Córdoba (de ahora en adelante, UCO), aprovechando los cursos que UCOIdiomas imparte a los estudiantes de movilidad de esta Universidad. Contactamos con profesorado de distintas áreas de conocimiento al que se le propuso participar en la elaboración de los currículos. Los datos empleados han sido recogidos de la propia experiencia experimental y comparados con aplicaciones de otros programas como Granada Institute of International Studies (GRIIS), Simmons College en Madrid, Programa Atlantis de la UCO, el Plan lingüístico de la UCO y programas de UCOIdiomas.

Respecto a los estudiantes extranjeros de los programas de movilidad, la mayoría cursa las asignaturas en español, ya sean de Grado, Máster o Doctorado, por lo que el estudiante hace un uso real de la lengua. A diferencia de las aplicaciones más frecuentes de AICLE, no se trata de una instrucción bilingüe, sino que habría que definirla como un cruce de

situaciones lingüísticas entre un contexto de inmersión para el estudiante extranjero, y otro de lengua materna para los estudiantes locales, lo que genera un desequilibrio en cuanto al control lingüístico de los estudiantes, con una clara desventaja de los primeros, a lo que se suma el hecho de que el profesorado no adecua su exposición a esta situación particular (Cortés Bueno y Martínez-Atienza, 2016). Pero en todo caso, se trata de una de las lenguas que integran el Programa de Fomento de Plurilingüismo de la UCO, como ocurre con todas las que se utilizan en sus aulas (BOUCO, 2016/00602), hecho que justificaría el que forme parte de los planes lingüísticos universitarios.

En el proyecto inicial, pusimos en marcha un plan piloto de aprendizaje integrado de contenidos y lengua con estudiantes extranjeros de movilidad de distintos Grados en coordinación con parte del profesorado universitario. Sin embargo, dicha coordinación resultó difícil por incompatibilidad horaria y otros motivos organizativos. El trabajo de coordinación, mediante reuniones periódicas y regulares, se sustituyó por encuentros con algunos profesores a quienes se les solicitó la colaboración para determinar el contenido curricular y ajustar en la medida de lo posible los programas a las necesidades específicas de los estudiantes.

Los alumnos se agruparon según el nivel de dominio y se tuvo en cuenta además su área científica para dar unidad a los temas de estudio y contenidos (tipo de textos, léxico especializado, etc.), trabajando el vocabulario especializado sobre textos y asuntos que despertasen el interés del estudiante. Organizar grupos uniformes no siempre ha sido posible, ni es fácil, debido a la dispersión de las Facultades de la UCO y la falta de medios humanos en este periodo experimental. La variedad de intereses del alumnado aconsejó una organización curricular en torno al género discursivo, que se presenta como una forma idónea con la que responder a sus necesidades concretas, además de ser adaptable a grupos homogéneos o heterogéneos.

El género textual forma parte de la realidad cotidiana y un mismo tipo puede emplearse en numerosas circunstancias, por lo que es posible relacionarlo con más de una tarea en el aula. El enfoque por tareas (CE, 2001: capítulo 7) resultó adecuado para desarrollar la competencia discursiva, e idóneo para este tipo de aprendizaje que fomenta un modelo participativo en el aula en contraposición al modelo expositivo de transmisión de conocimientos de las tradicionales clases magistrales (Trujillo, 2005 y 2010). De igual forma, la instrucción de destrezas orales y el uso de estas para el desarrollo de las demás destrezas encuentran en el aula de AICLE un espacio natural donde desarrollar todo su potencial (Cummins, 2013).

Aunque no se logró una coordinación con el profesorado extendida en el tiempo, este se mostró, en las encuestas y entrevistas, favorable a proporcionar información necesaria para que el profesorado de ELE pudiera elaborar los contenidos curriculares. En este sentido, consideramos que sería posible, en condiciones apropiadas, mantener una coordinación efectiva para la implementación de un programa de este tipo. Sin duda, extender el aprendizaje de la lengua fuera del aula de ELE es positivo y coherente con el enfoque orientado a la acción, convirtiendo los espacios de la Universidad y sus estudios

en un lugar de aprendizaje permanente de la lengua (Mehisto y Marsh, 2009; Perea *et al.*, 2013). En este contexto, el aula de ELE funcionaría a modo de apoyo facilitador de conocimientos a través del uso competente de la lengua instrumental.

AICLE aporta estrategias para el profesor de ANL y delimita la función que ha de asumir el profesorado del AL, que será el encargado de trabajar los contenidos de lengua conforme a las necesidades lingüísticas que el alumnado demande para lograr integrarse en las clases universitarias. La función del profesor de ANL variará según nos inclinemos por uno de los modelos existentes o adaptándolo a las circunstancias concretas. En cualquier caso, y sin duda en el ámbito universitario, la función y el objetivo primordial de este profesorado de ANL sigue siendo el marcado por sus áreas de conocimiento. La novedad radica en el tratamiento metodológico para transmitir los contenidos y en los criterios de evaluación respecto al dominio de la lengua que el alumno de movilidad vaya mostrando. Por otra parte, el profesor mantendrá un contacto fluido con el coordinador de ELE, que resultará provechoso a ambos.

En nuestro caso, el profesorado facilitó la información que le fuimos solicitando a través de entrevistas personales, la encuesta general y el uso de correo electrónico. Consideramos que este tipo de colaboración (transmisión de información, valoración del funcionamiento del programa, etc.) repercute positivamente en los resultados del programa y, consecuentemente, en la mejora del estudiante.

El alumnado valoró como beneficioso haber participado en estos cursos ya que supusieron una mejora significativa en el rendimiento académico. El propio programa curricular suponía una motivación por su aplicación inmediata en las materias que estaban cursando. El tratamiento basado en géneros textuales de especialización, la relevancia dada a los géneros textuales académicos orales con valor procedimental y la relación con los contenidos de sus áreas de estudio de forma explícita han repercutido en su mejora académica, como ya hemos analizado anteriormente.

Las experiencias de otros programas que funcionan en la Universidad de Granada (GRISS) y en la Universidad Complutense de Madrid (Simmons College in Madrid), como hemos expuesto en el capítulo 6, confirman los beneficios que existen tras la colaboración curricular entre el profesorado de ANL y AL, y la impartición de cursos de ELE sujetos a las necesidades lingüísticas para las materias de Grado o estudios universitarios en general.

8.2. Valoración de la propuesta

Los resultados de la investigación han respondido a las expectativas iniciales. La intervención mediante formación y apoyo de ELE siguiendo la metodología descrita ha resultado beneficiosa, ha sido bien acogida por los estudiantes y el profesorado participantes, y ha respondido a los objetivos marcados. El interés de los mismos estudiantes generó una alta participación y produjo un resultado óptimo, a pesar de que

algunos de los grupos contaban con recursos limitados. Uno de ellos, formado por estudiantes brasileños, avanzó con rapidez y correctamente. También se trataba de estudiantes motivados y con necesidades urgentes (tenían dos años para presentar la tesis o el proyecto de investigación en español). El grupo del Programa de Cine y Lengua superó sus expectativas y expresaron su acuerdo en la necesidad de cursos de apoyo lingüístico para seguir las materias de contenidos. En cuanto a los estudiantes de otros 4 grupos, presentaban un alto nivel de lengua española y, en su propia lengua, una práctica y conocimientos previos de géneros textuales que facilitaron el trabajo en aula, a lo que podemos unir la motivación y la capacidad de trabajo como rasgos personales generalizados en todos los participantes de los grupos experimentales.

En términos comparativos, los estudiantes de los cursos experimentales han mejorado su nivel de dominio y han aprovechado mejor la participación en los cursos específicos de Grado, según su propia valoración y los resultados académicos obtenidos. Pero, por otra parte, los resultados de un número significativo de estudiantes de los grupos de control ponen de manifiesto que han alcanzado niveles altos de español. Aunque habría que precisar este aspecto, ya que los que no han recibido instrucción académica de ELE suelen presentar un desequilibrio considerable en las destrezas (los niveles de comprensión, expresión e interacción oral en el registro social han sido altos, pero bajos en registros académicos; bajos igualmente en expresión y comprensión escrita).

En todo caso, los estudiantes coinciden en valorar positivamente la celebración de cursos con estas características, e incluso una parte de ellos los consideran realmente imprescindibles para participar en las clases regulares de la UCO; por otra parte, los valoran como la forma de alcanzar o mejorar un nivel académico y como necesarios para garantizar un mayor rendimiento universitario, para interrelacionarse con españoles y para valorar mejor la cultura e historia de España.

En cuanto al profesorado participante, su apreciación es positiva a pesar de no haber logrado una colaboración efectiva. Sobre un total de 67 profesores, el 89'6 % opina que el estudiante extranjero necesita cursos de apoyo lingüístico enfocados a sus áreas de conocimiento, y considera que debería ser una asignatura obligatoria; admite, por otro lado, que, respondiendo a la cuestión sobre las posibles deficiencias lingüísticas, aunque al alumnado se le exija alcanzar los mismos conocimientos, se es permisivo con sus limitaciones lingüísticas. En muchas ocasiones el bajo nivel de español académico afecta negativamente al desarrollo del curso y al funcionamiento de la clase, motivo por el que corroboran la utilidad y necesidad de aprendizaje y mejora o especialización del estudiante en la lengua española. En cualquier caso, el profesorado admite que también necesita formación metodológica, apoyo en la elaboración de material y coordinación académica, tanto para estudiantes extranjeros como para locales cuando se trata de líneas en los programas bilingües.

8.2.1. Debilidades

De la experiencia piloto de estos dos cursos académicos, el punto más débil que se ha detectado está en la dificultad de lograr una coordinación entre el profesorado de ANL y AL. Por una parte, ha resultado difícil mantener a lo largo del tiempo el contacto y la coordinación entre el profesor responsable del AL y los profesores de las ANL. Consideramos que la dificultad estaba en el carácter experimental de los cursos y en la carencia de apoyo institucional, imprescindible para dar continuidad a las buenas intenciones iniciales. Por este motivo, la información aportada se ha limitado a los contenidos curriculares y el tipo de textos discursivos que trabajaban en las respectivas asignaturas. En ningún caso el profesorado ha recibido sugerencias o indicaciones sobre su forma de proceder en el aula. Por otra parte, y a pesar de la colaboración incompleta entre el profesorado, la experiencia ha sido positiva como expondremos en el apartado de fortalezas.

Otra debilidad en la aplicación del programa está en la propia aptitud del profesorado, que necesita una formación idónea para cambiar el enfoque y los planteamientos estratégicos en el aula. El profesorado en general no sabe cómo aplicar un enfoque por tareas, ni elaborar unidades que aúnen la tarea con uno o varios géneros textuales: generalmente carece de metodología para enseñar a un estudiante a expresarse en distintas situaciones con un discurso adecuado al registro, y no mantiene una sistematización de los usos de la lengua y otros recursos pragmáticos o sociolingüísticos. En la actualidad, en las clases universitarias no podemos hablar de instrucción de destrezas orales, sino de actividades de conversación libre, generalmente alrededor de un artículo o noticia, o ajustadas a fórmulas fijas (enfoque situacional) durante algunas sesiones.

8.2.2 Amenazas

Las mayores amenazas que nos encontramos son las creencias establecidas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, combinadas con la falta de recursos económicos y humanos. Se cree que el estudiante extranjero, cuando está aprendiendo un idioma en un país donde coinciden lengua vehicular y lengua de estudio, aprende “en la calle” y que no ha de dedicar tiempo ni ingenio en el aula en lo que a destrezas orales se refiere. Sin embargo, la enseñanza debe ir encaminada a la instrucción y práctica de aquellos aspectos que realmente sean significativos en la comunicación. En el ámbito académico es fundamental alcanzar un dominio operativo eficaz (C1, según los niveles de referencia⁹⁴) en las destrezas orales y escritas en distintos géneros discursivos, sin el que no se podría desarrollar la actividad académica. Este nivel de dominio se alcanza tras una instrucción formal ya que, como menciona Pavón, no es suficiente con lo que el entorno natural ofrece

⁹⁴Aunque es suficiente con un nivel B2, que el *Marco* establece como el mínimo adecuado y competente para los contenidos académicos y de especialidad, y el Instituto Cervantes (IC) define como el que capacita «al estudiante para comprender textos orales y escritos complejos aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si trata sobre áreas de conocimiento especializado» (IC, 2013: 6).

(Pavón, 2000: 16 y 17). Aquella visión del aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera puede amenazar la implantación de un programa de apoyo de ELE en los ámbitos universitarios.

Una segunda amenaza estaría relacionada con la necesidad de implicación tanto del alumnado como del profesorado en el proceso de aprendizaje. Poner en marcha un enfoque por tareas exige un estudiante participativo al que hay que motivar, y un profesorado preparado que estimule al alumnado, dispuesto a implicarse, al igual que el alumno, en nuevas formas de enseñanza–aprendizaje. Un estudiante tradicional sigue con dificultad un curso donde no primen las explicaciones explícitas de tipo gramatical y, al contrario, se emplee una instrucción inductiva para los contenidos, especialmente los de lengua. Este tipo de metodología puede producir ansiedad en los estudiantes, e impaciencia, ya que se necesita más tiempo que cuando el profesor trasmite sus conocimientos. Además, el alumno ha de cambiar de actitud y hacer un trabajo activo con el que ir construyendo su propia gramática. Ante esta situación, el profesor ha de buscar estrategias que no resten motivación ni generen ansiedad en el estudiante. Sería recomendable no limitarse a una única forma de instrucción o enfoque sino, al tiempo que se entrena al alumnado en nuevas técnicas cognitivas y de estudio, se alternan enfoques deductivos e inductivos, según la materia y las condiciones del grupo.

8.2.3. Fortalezas

En conjunto, el programa presenta más logros que debilidades y su puesta en marcha ha generado ventajas en el desarrollo de los objetivos. Al llevar a cabo los cursos con grupos de control y experimentales pretendíamos conocer la viabilidad de implementar un aprendizaje integrado de contenidos y lengua en la Universidad de Córdoba. Bajo el paraguas de una actuación global y un trabajo colaborativo del profesorado, se han impartido clases de ELE con una metodología basada en un enfoque por tareas y con la particularidad de primar la instrucción de destrezas orales. Al igual que un buen número de autores (González, Trujillo y Nuñez, 2006; Pavón, y Rubio, 2010; Lorenzo, 2013; Lasagabaster y Ruiz, 2010), consideramos necesaria esta coordinación para obtener buenos resultados del aprendizaje integrado y delimitar las funciones de cada tipo de profesor, según los recursos con los que se cuenta.

Otra fortaleza de nuestro estudio está en el propio enfoque, basado en la instrucción de destrezas orales, que se conjuga con los enfoques por tareas, ya que su puesta en marcha repercutirá en la vida académica inmediatamente. Además, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) constituye un espacio idóneo para utilizar la metodología defendida en este trabajo, que pondría en funcionamiento un sistema global que repercutirá en beneficio del profesorado, el alumnado y de la propia Universidad.

El propio perfil del estudiante debe ser considerado como la fortaleza del mismo programa, tanto por su predisposición inicial como porque se aprecian inmediatamente

los beneficios de estas actuaciones, tanto en la capacidad mostrada para participar en la vida académica como en la repercusión social e integración cultural fuera de las aulas.

8.2.4. Oportunidades

La implementación de AICLE en la Universidad de Córdoba y en otras universidades con características similares puede ser posible gracias a que se cuenta con una infraestructura favorable, como es el Plan de Fomento del Plurilingüismo en funcionamiento desde 2014 (BOUCO, 2014) renovado en 2016 (BOUCO, 2016). También ELE podría formar parte del mismo, con las adaptaciones pertinentes, considerando la línea del español como una LE más del proyecto. Por otra parte, la UCO cuenta con un Servicio de Lenguas Modernas (UCOIdiomas), que podría encargarse del apoyo lingüístico. En resumen, además de recursos materiales y humanos, contamos con experiencias de AICLE que avalan su efectividad en el aprendizaje lingüístico y cognitivo de los aprendientes como las publicadas por Cummins (2013), Delicado y Pavón (2015), Caballero y Reyes (2011), Casal (2007), Lasagabaster y Zarobe (2010), Marsh, Pavón y Frigols (2013) y otros.

La puesta en marcha de este programa fortalece la disposición del profesorado y alumnado extranjero, animados por la propia ayuda y por la constatación de su eficacia, ya que la situación actual pone al descubierto las deficiencias que provoca la falta de actuaciones claras para favorecer la adaptación lingüística del alumnado universitario extranjero. Un plan de estas características canaliza el potencial existente.

Este plan global fortalece la enseñanza de ELE en estudiantes extranjeros procedentes de programas de movilidad, logrando mayor rendimiento de los recursos con los que cuenta la universidad, los servicios de lenguas, mejorando la experiencia docente y potenciando las buenas prácticas, contribuyendo así al prestigio de la Universidad al incluir en sus planes a su comunidad visitante en su camino hacia el proyecto de internacionalización dentro del EEES.

No se han hecho estudios sobre el gasto económico de este proyecto y, sin duda, sería interesante realizarlos. Sin embargo, pese a ello, presumimos que no supondría un alto coste ya que la puesta en marcha de este plan consistiría esencialmente en una reestructuración de los medios con los que cuenta la Universidad y, en especial, en un aprovechamiento de los medios directamente relacionados con la enseñanza de lenguas, como por ejemplo, el uso del centro de lenguas extranjeras de la universidad, UCOIdiomas en el caso de la UCO.

8.3. Aplicaciones y recomendaciones pedagógicas

Nuestra propuesta se enmarca dentro de las aspiraciones de internacionalización del proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La presencia cada vez más numerosa de estudiantes de movilidad procedentes de distintos países comunitarios y extracomunitarios en las aulas de nuestras universidades hace necesario habilitar un espacio curricular para estos nuevos estudiantes (como expusimos en el epígrafe 3.2.2.2. del capítulo 3). La UCO, como otras universidades españolas⁹⁵, tiene en marcha un Plan de Fomento de Plurilingüismo⁹⁶ (lo analizamos detenidamente en el epígrafe 4.4. del capítulo 4) destinado al aumento, la mejora y adecuación de toda la comunidad universitaria (alumnado, profesorado y personal de Administración y Servicios-PAS) en el dominio de una lengua extranjera. Hasta el momento, dicho Plan se ha aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras para la comunidad española de la UCO, sin extenderse, como sería aconsejable, a la enseñanza de ELE para estudiantes extranjeros de programas de movilidad. Estos planes vienen acompañados de medidas concretas que se articulan en tres líneas de actuación:

1. Cursos para desarrollar la competencia lingüística, que se englobarían dentro de los Cursos de Formación Permanente, haciendo uso de las instalaciones con las que ya cuenta la Universidad, como el centro de idiomas UCOIdiomas.
2. Incentivos al profesorado y alumnado participante en titulaciones bilingües.
3. Incentivos al personal de Administración y Servicios (PAS) que participe en su formación de lenguas extranjeras.

Nuestra propuesta consiste en trasladar igualmente estas líneas de actuación a un estudiante extranjero que requiere de un apoyo lingüístico y que es parte de la comunidad universitaria que lo recibe como estudiante visitante. Esta propuesta estaría directamente relacionada con las pretensiones de situar nuestra Universidad dentro del EEES (Pastor, 2014: 22).

Como ya hemos explicado más arriba, el estudiante extranjero participa en cursos que se imparten en lengua española (lengua extranjera de comunicación para ellos) y que comparte con sus compañeros locales (de lengua materna española), lo que aumenta los problemas de integración, ya que ha de contar con un dominio adecuado, que no es exigido por la universidad receptora, y del que normalmente carece. Los estudios

⁹⁵ No se reduce a una sola Universidad sino que se extiende a todas y así se puede comprobar en algunas de ellas con la publicación de sus líneas políticas aprobadas en Consejo de Gobiernos. A modo de ejemplo, la Política lingüística de la Universidad de Granada, publicado en el Boletín Oficial de la UGR, nº 115, de 9 de febrero de 2017, acordado en Consejo de Gobierno el 31 de enero de 2017. Disponible en http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/bougr115/_doc/acg1154/%21 y el Plan de Internacionalización de esta universidad disponible en:

https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_es, [http://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2016/planpropiointernacionalizacion2016/!](http://internacional.ugr.es/pages/plan_propio/ppi2016/planpropiointernacionalizacion2016/)

⁹⁶ Fue aprobado por el Consejo de Gobierno, de 18 de diciembre de 2014 (BOUCO, 2014) y renovado en el II Plan Estratégico del Plan de Fomento de Plurilingüismo 2016-2020 (BOUCO, de 2 de diciembre de 2016).

universitarios exigen un alto dominio de la lengua, que el Instituto Cervantes sitúa en el nivel C1 para acceder a contenidos académicos y de especialidad, y que define como el nivel que capacita “al estudiante para comprender textos orales y escritos complejos aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si trata sobre áreas de conocimiento especializado” (IC, 2013: 6).

Por estos motivos, y para responder a estas necesidades concretas del alumnado extranjero, la propuesta sería poner en marcha desde la Universidad un Programa de Adecuación y Mejora lingüísticas apoyado sobre el propio Plan del Programa de Fomento de Plurilingüismo de la UCO e inspirado en los Programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE).

Siguiendo los protocolos del Plan de Fomento (2006), habría que contar con el apoyo institucional y el compromiso de los responsables en el proceso: la Universidad, el profesorado y el alumnado (Marsh, Pavón y Frigols, 2013). La propuesta debería entrar en un plan de actuación, cuyo conocimiento habría de hacerse llegar a los interesados mediante la publicidad necesaria que facilitase la propia Universidad, como podría ser la elaboración y publicidad de una *Guía para el alumnado extranjero*, aprovechando los canales de distribución e información con la que cuentan las universidades (Trujillo, 2010; Méndez y Pavón, 2012: 575; Pavón, 2014: 117).

Pasando al aspecto lingüístico, se propone una programación AICLE por compartir sus principios metodológicos en los siguientes puntos: estos programas no se basan en la idea de que el aprendizaje académico se realice en una lengua extranjera, sino a través de ella (Eurydice, 2006: 8), concibiendo la enseñanza como un proceso cognitivo global, en el que el aprendiz va adquiriendo nuevos conocimientos del mundo mediante la lengua, a través de un proceso de retroalimentación, que puede producirse en lengua materna o / y en LE o L2 (Pavón, 2006). Respecto a los estudiantes extranjeros de los programas de movilidad, la mayoría cursan asignaturas de distintas materias (Grado, Máster o Doctorado) en español como lengua de instrucción, que es lengua extranjera para ellos. Por lo tanto adquieren los conocimientos a través de una lengua extranjera, combinando el aprendizaje de lengua y contenidos no lingüísticos de forma simultánea.

Este plan concreto que aquí estamos exponiendo se diferencia de los programas más generalizados de AICLE, pues estos imparten una instrucción bilingüe con un alumnado que posee normalmente la misma lengua materna y un profesorado de ANL que participa en el programa. Sin embargo, en el contexto al que nos referimos, no podemos hablar de una enseñanza bilingüe, sino de un contexto de inmersión en el que, además, el profesorado universitario de ANL no está implicado en la realidad de este estudiante. Esta situación genera una realidad específica que necesita medidas particulares, aunque también propias de AICLE.

En nuestro caso, se intervendría formando cursos de apoyo para la mejora del dominio de lengua española, cursos de lengua instrumental, de español académico, de especialidad o para alcanzar un nivel mínimo con el que participar en las clases universitarias; en

cualquier caso, se planificarían (nivel, objetivos, contenidos) en función de la necesidades que la actividad académica pidiera. Para lograr la efectividad de este programa es esencial la coordinación entre el profesor de ELE y los profesores de ANL de las distintas Facultades, Grados o Máster. La colaboración entre el profesorado permitirá elaborar un currículo efectivo, garantiza buenos resultados (Méndez y Pavón, 2012: 584) y estimula la implicación del profesorado universitario para aplicar técnicas y estrategias metodológicas apropiadas a este tipo de alumnado, fundamentadas en aprendizajes integrados y cooperativos (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011: 301; Méndez y Pavón, 2013: 589; Marsh, 2013).

Es importante definir, previamente a la elaboración de la programación de aula, el tipo de AICLE en cuanto al uso de la lengua, los contenidos y el papel que debe desempeñar el profesor de cada materia (Coyle, 2009). En nuestra propuesta, el profesorado de ANL no se responsabilizará de enseñar Lengua (como es en AICLE), ni el profesorado de Lengua se ocupará de transmitir contenidos académicos (Pavón y Rubio, 2010: 46), como sucede en algunas modalidades de AICLE, por ejemplo, en la denominada *Content-based instruction*. En esta modalidad, especialmente diseñada para nuestro contexto, AICLE se apoyará en una coordinación para que el profesorado de Lengua adecue su currículo a las necesidades generales y puntuales de los estudiantes, y para que el profesor de ANL introduzca técnicas de trabajo con las que integrar a los nuevos estudiantes: modelos cooperativos (Scagnoli, 2006; Trujillo, 2013), enfoques por tareas (Candli, 1987), uso de un lenguaje facilitador en sus exposiciones, fomento de la participación en el aula con exposiciones, debates y otros géneros discursivos orales propios de la interacción. Resultado de esta coordinación será la elaboración de un currículo apropiado a los objetivos y realista en sus posibilidades de ejecución.

Los cursos de ELE se incluirían dentro de la categoría de los Cursos de Formación Permanente, impartidos por el Servicio de Lenguas Modernas (Ucoidiomas) con el que cuenta esta Universidad. Estos cursos han de presentar unas características específicas, señaladas ya en el capítulo 4, traídas de nuevo aquí para concretar el plan pedagógico que se sugiere. Los criterios para elaborar el currículo ELE serán propuestos, debatidos y consensuados entre el profesorado participante durante los encuentros de trabajo en los siguientes puntos:

1. Programación. Se adaptará a las necesidades de los contenidos y objetivos de las materias de Grado o área de estudio. El currículo debería recoger contenidos culturales y sociales, contenidos sobre el sistema educativo y el funcionamiento de la universidad española, y contenidos de lengua a través del estudio de los géneros discursivos o textuales.
2. Metodología: enfoque por tareas, instrucción de destrezas orales para la producción y comprensión de géneros discursivos académicos, y de destrezas escritas para la producción y comprensión de géneros discursivos académicos.

3. Evaluación: puesta en común de los criterios de evaluación entre todo el profesorado.

El objetivo general es capacitar lingüística y culturalmente al estudiante para participar en un curso regular universitario. La metodología que responde a esta necesidad seguirá las líneas abajo señaladas:

1. Trabajar la lengua en un nivel superior de géneros textuales (Lorenzo, 2013), centrándose, cuando los grupos sean homogéneos, en aquellos que son utilizados en sus materias y en un vocabulario especializado (Martínez-Atienza y Perea, 2015; Pastor, 2014; Perea et al., 2013).
2. Centrar el estudio en el discurso académico, que abarca a todo aquel que es utilizado en el ámbito académico, desde el discurso oral (exposiciones en el aula, debates y discusiones, etc.) hasta el escrito, que se emplean en el aula y en la investigación (Perea, 2013: 22).
3. Fomentar actividades comunicativas mediante un enfoque adecuado, como puede serlo por tareas, u otro que promueva la participación y la creatividad. Es decir, un enfoque constructivista y un aprendizaje de la gramática considerada en todo momento como material constructivo, y no como material filológico.
4. El profesor responsable de ELE tendrá que estar preparado para realizar ajustes a la programación inicial a lo largo del curso con el objetivo de responder a las necesidades lingüísticas que vayan surgiendo en el resto de asignaturas de ANL.

La lengua, como acabamos de decir, ha de ser tratada en un nivel superior de géneros textuales (Lorenzo Berguillos, 2013), centrándose, cuando los grupos sean homogéneos, en sus materias de conocimiento para el estudio del léxico y la adecuación del tipo de textos (Bassols y Torrent, 1997; Martínez-Atienza y Perea, 2015; Pastor Cesteros, 2014), pero cuando no hay un alumnado homogéneo, la tipología textual será el eje que vertebrará cada unidad. En la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), los géneros discursivos se relacionan con la enseñanza para fines específicos. Sin embargo, deberían emplearse en cualquier nivel. El género discursivo se define según parámetros externos y contextuales (propósito comunicativo, estatus del emisor y receptor, tipo y modo de interacción) y se diferencia de los tipos de texto en que estos son definidos por características internas, estructurales y gramaticales, formando un repertorio abierto a los cambios, adaptable a distintos niveles, que permite introducir las novedades que genera la realidad. Es tarea del profesor elegir el tipo de texto atendiendo al tipo de tarea y adecuándolo al registro y ámbito de estudio. Si se pretende alcanzar competencia comunicativa, el objetivo en la enseñanza es desarrollar la competencia discursiva (CE, 2001: 120; Brenes y Martínez-Atienza, 2013: 111), que se lleva a cabo reconociendo y trabajando los rasgos lingüísticos y discursivos que caracterizan cada tipo textual. Un género discursivo tipificado y caracterizado por el hablante (o escribiente) funciona como modelo en el contexto comunicativo, tanto en el momento productivo como en el receptivo del aprendizaje, como muy plásticamente dice Loureda (2003: 32), que opina que los géneros discursivos

funcionan a la hora de producir un texto “como moldes que contextualizan sus palabras. Le insinúa límites para la programación de lo que va a decir y de cómo va a decirlo”.

Estructurar el currículo en función de géneros discursivos permite secuenciar los contenidos en unidades didácticas, donde se combinan para un mismo género distintos canales (oral y escrito), niveles de competencia y registros (familiar, culto, académico, etc.), manteniendo coherencia temática y metodológica. Un mismo género textual se emplea en numerosas circunstancias, por lo que puede relacionarse con más de una tarea.

Para el contexto universitario, se han de seleccionar géneros del ámbito académico, según los rasgos tipológicos particulares como son el lenguaje formalizado, la escritura despersonalizada, el grado justo de cortesía y una máxima precisión (Perea Siller, 2013: 22). Serán estudiados secuencialmente, empezando por el discurso oral (exposiciones en el aula, debates y discusiones, etc.) y, seguidamente, el escrito. Dichos géneros pueden ser aquellos empleados en el aula (textos expositivos, descriptivos, ensayo, reseñas) y en la investigación, como son las comunicaciones, debates y otros (Vázquez, 2008). Los propios objetivos se definen utilizando los criterios de evaluación, atendiendo a los niveles de competencia en fluidez, coherencia, corrección y alcance.

La tipología textual es extensa entre géneros tradicionales, que han ido tipificándose a lo largo de los años, y otros que han surgido en los últimos tiempos, reflejo de la nueva realidad: *WhatsApp*, comentarios en blog, etc. Como hemos mencionado anteriormente, una de las características del género textual es su flexibilidad y actualización. Estos rasgos permiten su instrumentalización en la enseñanza desde el primer momento. El aprendiz puede deducir el tipo de texto e interpretar la información con pocos recursos y un bajo dominio, gracias al contexto. No ocurre igual cuando un aprendiz ha de comprender unidades menores como la frase o sintagmas, o palabras sueltas *fuera de contexto*, justificando nuevamente la relevancia del género textual frente a otras unidades.

Todavía hoy el profesor no cuenta con muchas propuestas editoriales que trabajen desde el género textual, aunque hay algunos ejemplos en *Gente hoy*, *Aula*, y *Abanico*, de Difusión. Es más común centrarse en la frase y la competencia gramatical, léxica y funcional (Vílchez Veleda, 2015: 3), como hace *Método* (Anaya), que de la frase y valores funcionales pasa al texto.

Secuenciación de las unidades. Aplicación para el aula

Las unidades han de organizarse en torno a uno o dos tipos de género textual, adecuando el grado de dificultad al nivel de competencia en el que se trabaje. El tipo de texto ha de combinarse con las tareas que se propondrán, los contenidos del uso de la lengua (entre los que destacaremos la identificación y aplicación de los elementos discursivos) y otros contenidos no lingüísticos, además de anotar la relación de tareas, actividades y ejercicios planificados en un ciclo temporal que no ha de superar las 10 horas contabilizadas en la definición de Dolz (1994), según la cual la unidad didáctica es

un ciclo desarrollado en el tiempo (entre 6-10 horas) con una finalidad concreta y articulado en secuencias temporales, en la que se especifican los objetivos en número limitado y seleccionados en relación con el tema de la unidad. Para Dolz, los contenidos de lengua son el eje que estructura la secuenciación y que se evalúan a lo largo de todo el proceso con evaluación inicial, formativa y sumativa (CE, 2001: 183), si bien podríamos considerar el género textual como contenido de lengua, desgranado en los rasgos discursivos que lo definen.

A esta organización por unidades se ajustaría un enfoque por tareas, incorporando la instrucción de destrezas receptivas y productivas, orales y escritas, formales e informales, aunque se priorice una de ellas. El objetivo último de la instrucción es alcanzar un dominio discursivo adecuado a las distintas destrezas, y para ello nuestra propuesta se basa en considerar estas como instrumento procedimental y como objetivo curricular.

Debido a este carácter procedimental de las destrezas, la posición temporal es fundamental. Las destrezas orales toman una posición inicial respecto a las escritas y con ellas empieza cada nueva unidad, reservando este espacio a las habilidades receptivas y productivas. La comunicación entre profesor, alumnos y textos se realiza a través de la comunicación oral, tanto para trabajar las destrezas orales como las escritas, al igual que haría un usuario en la lengua materna. El elemento fónico es la materia prima de la oralidad y esta define las destrezas orales, por lo que alrededor de este elemento sonoro se desarrolla el trabajo de aula: las receptivas, en las que habría que centrarse en las habilidades de comprensión auditiva, y las de creación (expresión oral).

Abordaremos el género textual elegido en su aspecto oral, reconociendo los elementos discursivos que lo caractericen (mediante actividades de reflexión del uso de la lengua) e iniciando la tarea con la preparación de la exposición o interacción oral, según la tipología del texto, descubriendo, además de sus rasgos, el uso: exposición oral, comunicación, conversación, debate, explicaciones, justificaciones, relatos y anécdotas (Vílchez Veleda, 2015).

Es recomendable la elaboración de una tipología textual, ya que con ella organizaremos el currículo adecuándolo a cada área de conocimiento, teniendo en cuenta que cada área muestra una preferencia por su tipo de género discursivo o textual, como es el caso del informe o la memoria en los Grados de Ingeniería o de Arquitectura, por poner un ejemplo (Brenes y Martínez – Atienza, 2013).

Este paso genera confianza en la capacidad del estudiante sobre los objetivos marcados, es el medio natural que aporta autonomía en el aprendizaje de un estudiante-usuario, como ocurre en la adquisición de una lengua materna (Kuhl, 2004), y lo prepara para avanzar, cambiar de canal, soporte o registros. La competencia discursiva de un usuario, más aún en ámbitos académicos, debe alcanzar a textos orales y escritos (Swain, 1984), dos canales con entidad propia pero íntimamente ligados. Cada uno de estos canales se define por una serie de rasgos que justifican la separación que se suele hacer entre ellos y, al mismo tiempo, la inclusión de uno en otro (redes sociales), como se confirma en el

propio aprendizaje, donde el canal oral sirve de estrategia de comunicación en la comprensión y planificación de textos escritos y viceversa.

Los objetivos curriculares de estos cursos de mejora y adecuación han de dirigirse a alcanzar una óptima competencia discursiva en géneros orales y escritos. Esta formación e instrucción puede ser más eficiente cuando se incluyen en un Programa AICLE dentro de una planificación consensuada por un profesorado que se involucre y se implique, extendiendo la enseñanza a todas las áreas de conocimiento y aportando un carácter transversal a los contenidos de Lengua (Gómez Camacho, 2012).

Para terminar, nuestra propuesta pedagógica ha de cumplir unos mínimos requisitos comunes a otras experiencias (Lasagabaster y Ruiz, 2010; Caballero y Reyes, 2011; Méndez y Pavón, 2012; Delicado y Pavón, 2015), entre ellas la necesidad de un respaldo por parte de las instituciones competentes.

8.4. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Hemos acotado al máximo la investigación, centrada en aprendientes de ELE, adultos y universitarios, pero durante la misma han ido surgiendo líneas nuevas que pueden dar lugar a nuevas investigaciones.

Entre otras, para futuras investigaciones sería interesante valorar las opiniones del profesorado sobre la efectividad en el aula de las propuestas de este material, ampliando el número de profesores entrevistados.

Otro tema de estudio propuesto estaría centrado en analizar y valorar la efectividad de los libros de texto en el aula. Consideramos que este es un tema de gran interés para el futuro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, como en el caso del español, que repercutiría en una mejora del material de aula.

Recomendaríamos llevar a cabo más estudios de campo, aumentando el número de informantes y creando grupos experimentales para análisis longitudinales en el tiempo, en los que se aplicarán y analizarán las destrezas orales y sus beneficios para un mejor aprovechamiento. Junto a estos estudios, podrían analizarse también las razones del *fracaso* de los estudiantes de los grupos de control y su posible relación con la ausencia de la metodología aquí sugerida.

Una de las líneas de trabajo más ambiciosa sería la de elaborar una guía docente sobre los géneros textuales teniendo en cuenta distintos parámetros, como la finalidad y el uso que de cada uno de ellos se hace, la extensión, el registro y el ámbito en el que se utilizan (formal/informal, familiar-social/administrativo/jurídico, personal/público, etc.), y los rasgos formales asociados a los parámetros señalados anteriormente (desde la estructura, el léxico especializado-científico o adecuado al registro, los conectores, etc.). Encontramos un número importante de trabajos parciales de distintos autores que, como

señalan Brenes y Martínez-Atienza (2013: 114), no mantienen un acuerdo en su tipología ni en los rasgos definitorios, por lo que es un buen momento para realizar este trabajo.

Finalmente, consideramos fundamental la instrucción de las destrezas orales en la enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito universitario y académico en general y, muy particularmente, en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por los muchos beneficios que reporta y por las repercusiones positivas en las restantes destrezas. Por otra parte, estos enfoques metodológicos encuentran en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) la *vía natural* de aplicación. Las experiencias compartidas de compañeros y la nuestra propia reafirman nuestro convencimiento en la viabilidad que AICLE tiene en el ámbito universitario siempre que se implemente dentro de un plan global respaldado por la propia institución universitaria.

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín Llach, M.P. (2007). “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias en aprendices” en Balmaseda Maestu, E (coord.), *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 1, pp. 161-174.
- Álvarez, A., Díaz, M. y Martínez Arbeláiz, A. (2013). “¿Qué nos ofrecen los ejercicios *on line*? Gramática para primer año de español” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 25.
- Allwrite, R. y Bayley, KM (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andújar Vaca, A. (2017). *Mobile Chat-based Conversation and Second Language Development: WhatsApp and its Potential* (tesis doctoral). Almería: Departamento de Filología, Área de Estudios Ingleses.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Areizaga Orube, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos con sus materiales* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco.
- Arroyo Pérez, J. - Sanz Labrador, I. (coord.) (2013). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección Eurydice España-Redie.
- Arizpe, V. y Aguirre, B. (1987). “Mexican, Puerto Rican, and Cuban Ethnic Groups in First-Year College-Level Spanish Textbooks” en *The Modern Language Journal*, 71, 2, pp. 125-137.
- Arnaiz Castro, A. y Peñate Cabrera, M. (2004). “El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones” en *Porta Linguarum*, nº 1, pp. 37-59. Granada: Universidad de Granada.
- Atienza, E. (2009). “El portfollio del profesor como instrumento de autoformación” en *MarcoELE*, 9, pp. 1-19.
- Austin, J.L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós
- Baetens Beardsmore, H. (2003). “Who is afraid of bilingualism?” en J. M. Dewaele, A. Housen, L. Wei & B. H. Baetens Beardsmore (eds.), *Bilingualism: beyond basic principles*, pp. 10-27. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1979). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova.

- Ballano, I. (coord.) (2011). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante. III Jornadas sobre Lenguas, Currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Baralo, M. (2000). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE” en *Carabela*, 47, pp. 5-36.
- Bárcena Madera, E., Marín-Monje, E. y Jordano de la Torre, M. (2016). “Innovación metodológica y técnica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia” en *Ibérica*, 31, pp. 19-42.
- Bartolí Rigol, M. (2005). “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras” en *Phonica*, vol. 1, pp. 1-27.
- Bassols, M.M. y Torrent, A.M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 2012 (reedición).
- Bazo Martínez, P., González Álvarez, D. (coord.) (2016). *Documento marco de política para la internacionalización del sistema universitario español*. Informe elaborado por el subgrupo de Trabajo de Política Lingüística del CRUE-IC.
- Bigas Salvador, M. (1996). “La importancia del lenguaje oral en la educación infantil” en *Aula de innovación educativa*, nº 46, pp. 5-8.
- Bigas Salvador, M. (2008). “El lenguaje oral en la escuela infantil” en *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, nº 17, pp. 33-39.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Universidad Nacional Abierta-CEAC.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). “Lo hablado y lo escrito” en *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*, pp. 29-64. Barcelona: Gedisa.
- Blaxter, L., Hughes, Ch., Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa, Biblioteca de Educación, nº 1.
- Bloomfield, L. (1936). *Language*. London: George Allen & unwin Ltd, edición de 1973.
- Boquete Martín, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad de Alcalá, Departamento de Filología.
- Bordón, T. (2000). “La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, 47, pp. 151-175.
- Brenes Peña, E. y Martínez-Atienza, M. (2013). “Géneros discursivos del lenguaje académico: el informe y la memoria” en Perea Siller (coord.), *Comunicar en la Universidad. Descripción y Metodología de los Géneros Académicos*, pp. 111- 139. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO.

- Broek, S. y Ende, I. van den (2003). *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos. Estudio*. Bruselas: Parlamento Europeo. Departamento temático B: Políticas Estructurales y de cohesión.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bueno Hudson, R. (2009). “El español y sus variedades: implicaciones en el aula de español como lengua extranjera” en *Actas de la II Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, pp. 8-20.
- Bueno Hudson, R. (2010). “Distractores en la comprensión oral” en *Actas de las III Jornadas didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*.
- Bueno Martínez, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva, colección Los Complementarios, nº 20.
- Bueno Martínez, G. (1995). *¿Qué es la ciencia?* Oviedo: Pentalfa ediciones.
- Burgos, C. (2005). “Grammar instruction strategies in Spanish heritage language learners’ textbooks” en *Encuentro*, nº 24.
- Caballero Calavia, M.G. y Fernández, M.R. (2011). “El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. España: estudio comparativo entre alumnos de 4º de ESO” en *Revista Fuentes*, 11, pp. 139-160.
- Caballero Navas, C. (2016). “La política lingüística de la Universidad de Granada”. Disponible en [http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa_iniciacion_docencia/acogida6/materiales/carmen-caballero-navas/!](http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa_iniciacion_docencia/acogida6/materiales/carmen-caballero-navas/)
- Cabedo Nebot, A. e Infante Ríos, P. (eds.) (2012). *Lingüística XL. El lingüista del siglo XXI*. Madrid: SEL Ediciones.
- Cabezuelo Martín, M. (2005). “Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 5.
- Calero Vaquera, M.L. (1988). “La concepción del lenguaje en la tradición gramatical española” en Klaus D. Dutz (ed.), *Speculum historiographiae linguisticae*, pp. 189-204. Münster: Nodus Publikationen.
- Calero Vaquera, M.L. (1997). “Una propuesta de Lengua Universal: La Interlingua systematic de J. Roselló-Ordines [1926?] en Delgado León, Osuna García y Calero Vaquera (coord.), *Estudios de Lingüística General: actas del II Simposio de Historiografía Lingüística*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO, pp. 133-144.

- Calero Vaquera, M.L. (1999) "Paremiología e historia de la lingüística" en *Paramia*, 8, pp. 85-94.
- Calero Vaquera, M.L. (2001). "La enseñanza del español en Perú: la *Gramática Castellana* (1871, 7ª ed.) de Manuel M. Salazar" en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (2), pp. 31-56.
- Calero Vaquera, M.L. (2010). "Las irregularidades lingüísticas desde la perspectiva de los inventores de lenguas universales" en Sinner, C. y Zamorano Aguilar, A., *La excepción en la gramática española. Perspectivas de análisis*, pp. 17-36. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Calero Vaquera, M.L. y Zamorano Aguilar, A. (2010). "El término 'análisis' en las gramáticas de la tradición hispánica-estudio metalingüístico" en Katharina Wieland, Kirsten Süselbeck y Vera Eilers (eds.), *Aspectos del desarrollo de la lingüística española a través de los siglos*, pp. 13-29. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Calero Vaquera, M.L. (2014). "El discurso del *Whatsapp*: entre el *messenger* y el SMS" en *Oralia*, vol. 17, pp. 85-114.
- Campbell, L. y Wales, R. (1975). "El estudio de la adquisición del lenguaje" en *Nuevos horizontes de la lingüística*, cap. 13, pp. 255-272. Alianza ed.
- Candlin, C.N. (1987). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53 (edición original en inglés en 1987, traducción en 1990).
- Casal Madinabeitia, Sonia (2007). "The integrated curriculum, CLIL and constructivism" en *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. Extra 1 "Models and practice in CLIL", pp. 55-65.
- Castelló, M (2009). "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado" en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50, pp. 21-29.
- Castillo Piña, L.A., González, J.E., Algara, A. (2009), "Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2" en *Paradigma*, Vol. XXX, nº 2, p. 75-98.
- Cifuentes Honrubia, J.L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.
- Cobos López, I. (2016). "Nuevas metodologías y recursos en el aula de enseñanza de segundas lenguas: alemán". Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional sobre Educación Bilingüe*. Córdoba: Universidad de Córdoba. [en prensa].
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación*. Madrid: ediciones La Muralla.

- Collet Sedola, S. (1993). “Gramáticos y gramáticas: España en Francia (1600- 1650)” en *Actas del Tercer Congreso de Asociación Internacional del Siglo de Oro (AISO)*, pp. 161-168.
- Comisión Europea (2008), [COM (2008) 566 final]. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005-A). *Orden de 2 de septiembre de 2005, por la que se establecen los criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para uso en los centros docentes de Andalucía* en BOJA 193, de 3 de octubre de 2005.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005-B). *Borrador: orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en centros bilingües. Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Consejería de Educación. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005-C). *Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Disponible en <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2008). *El Currículo Integrado de las lenguas. Propuestas de Secuencias Didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/cil>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Proyecto lingüístico de Centro*. Disponible en <http://elblogdemiguelcalvillo.blogspot.com.es/2011/02/video-promocional-del-proyecto.html>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Segunda Edición. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf
- Consejo de Europa (1982). *Recommendation n° R(82) 18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern Languages*. Recogido en Girard y Trim (eds.) (1988), Project n° 12 “Learning and teaching modern languages for communication: Final Report of the Project Group (activities 182-87)”. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Common European framework for languages: learning, teaching, assessment)*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002 para la edición española. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

- Consejo de Europa (2005). *Luxembourg presidency position on plurilingual education*. Brussels, 20 April 2005.
- Consejo de Europa (2008). *Comunicado de la Comisión Europea sobre Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Sobre COM (2008) 566 final. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>
- Consejo de Europa (2011). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos (Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010)*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804969d9>
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors" en *IRAL*, V / 4.
- Cortés Bueno, E. (2011). "Problemas de metodología y estrategias de aula en grupos de estudiantes de origen mixto en la enseñanza ELE: sinohablantes y otros" en Contreras, N.M. y Sánchez, I. (dir.), *El español para sinohablantes (estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Universidad de Jaén, colección Actas, pp. 106-119.
- Cortés Bueno, E. (2015). "El alumno, punto de mira del profesor. Nuevos retos para alumnos y profesores en el aula" en *Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: Universidad Carlos III, pp. 265-275.
- Cortés Bueno, E. (2016). "Un lugar para el profesor" en *Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE. La formación y competencias del profesor de ELE*. Granada: Asele, pp. 235-246.
- Cortés Bueno, E. y Martínez-Atienza, M. (2016). "La formación del estudiante extranjero en la universidad". Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Educación Bilingüe*. Córdoba, noviembre de 2016 [en prensa].
- Cortés Bueno, Esther (2017). "El manual de idiomas. Adecuación de los manuales ELE al Marco de Referencia" en *Tonos Digital, revista electrónica de estudios filológicos*, 33, Vol. II, junio de 2016. <http://www.um.es/tonosdigital/znum33/indice33.htm>.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cortés Moreno, M. (2003). *Guía de usos y costumbres*. Madrid: Edelsa.

- Cortés Moreno, M (2005). “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de la lengua extranjera?” en *Revista Internacional de filología y su didáctica*. Cauce, nº 28, pp. 89-108. Revista virtual Instituto Cervantes.
- Cortés Rodríguez, L. (1994). *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería: Universidad de Almería.
- Costa, A. y Sebastián-Gallés, N. (2014). “How does the bilingual experiences culpt the brain?” en *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 15, nº 5, pp. 336-345.
- Costa, A., Hernández, M. y Baus, C. (2015). “El cerebro bilingüe” en *Mente y Cerebro*, nº 71, pp. 34-41.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language learning*. Cambridge University.
- Cruz Moya, O. (2004). “Aportaciones de la lingüística crítica a la enseñanza del español como lengua extranjera” en Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (eds). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Universidad de Pablo Olavide y Edinumen.
- Cruz Piñol, M. (1999). “La World Wide Web en la clase de ELE”. Primera edición en la revista *Frecuencia-L*, nº 4, pp. 47-52. Madrid: Edinumen.
- Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros. Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L.
- Cummins, J. (1983). “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües” en *Infancia y desarrollo*, 21, pp. 37-61.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). “BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction” en Street, B. y Hornberger, N.H (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2, pp. 71-83. New York: Springer Science.
- Cummins, J. (2013). “Educación bilingüe y Aprendizaje Integrado en Contenido y Lengua Extranjera (AICLE): Investigación e implicación en clase” en *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, [S.I.], n. 349, pp. 6-10.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Rechearch on Teaching and learnig*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1957, 1974). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo XXI, 3ª edición española de 1974.
- Defior Citoler, S. “El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La conciencia fonológica” en *Revista española de lingüística aplicada*, volumen 7, 1991, pp. 9- 22.

- De la Torre (2003). “La interculturalidad en la clase de español lengua extranjera” en *The Korean Journal of East West Mind Science*, 5-2, pp. 259-276.
- Delicado Cantero, M. y Steed, W. (2015). “La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores” en *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 2, number 1, pp. 19-35.
- Delicado Puerto, G. y Pavón Vázquez, V. (2015). “La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior. El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura” en *Educación y futuro*, 32, pp. 35-64.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (1999). “Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE” en *Expolingua 1999*. Reeditado en 2009 en los monográficos de *MarcoELE*, nº 9, pp. 87-95.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: Deboeck/ Duculot.
- Díaz-Corrales, J. (2002). “Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras” en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 13-14, pp. 32-43.
- Díez-Bedmar, M.B. (2012). “El uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para evaluar las redacciones en el examen de inglés en las Pruebas de Acceso a la Universidad” en *Revista de Educación*, 357, p. 55-80.
- Dijk, T.A. van (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós comunicación, ed. 1992.
- Dijk, T.A. van (1984). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, ed. 1998.
- EHE (2009). *The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: report on overall developments at The European, national and institutional levels* (Informe de Praga 2009).
- Ek, J.A. van y Trim, J.L.M. (1990). *Waystage 1990*. Edición digital de 2007 sobre el texto publicado en 1991 por el Consejo de Europa y Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación de Nueva Zelanda publicado por *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 5.
- Eres Fernández, G. (2007). “La oralidad en el proceso de enseñanza aprendizaje” en *Linguagen & Ensino*, V. 10, nº 2, pp. 415-433.
- Escandell Vidal, M.V. (2004). “Aportaciones de la pragmática” (p. 179-198) en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*.

Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, pp. 179-198.

Escobar Urmeneta, C. (2013): "Learning to become a CLIL teacher: teaching, reflection and professional development" en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:3, pp. 334-353.

Escutia López, M. "Perspectivas psicolingüísticas del bilingüismo". Disponible en <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Perspectiva%20psicolingüística%20del%20bilingüismo.pdf>

European Commission (2012). *Special eurobarometer 386. European and their languages report*. June, 2012. Disponible en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

Ezeiza Ramos, J. (2009). "Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional" en *MarcoELE*, nº 9.

Ezeiza Ramos, J. (2012). "Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, nº 12.

Ezquerro, R. (1974). "Análisis de métodos para la enseñanza del español" en *Boletín de AEPE*, 11, pp. 31-46.

Fairclough, N. (2008). "El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso crítico: la universidad" *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1), pp. 170-185.

Fernández Fontecha, A. (2001). "Una sección bibliográfica sobre el método AICLE" en *Contextos educativos*, 4, pp. 217-239.

Fernández García, F. (2007). "Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española" en *Marco ELE*, nº 5.

Fernández González, J. (2004). "La certificación de la competencia lingüística en español como lengua extranjera. Hacia un enfoque hispánico del sistema. Nuevos modelos de diplomas de español como lengua extranjera" en *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española*. Rosario (Argentina), noviembre de 2004. Ponencia Disponible en http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/fernandez_j.htm

Fernández López, M.C. (2004). "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos" en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 715-734.

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Fernández López, S. (2009). "Interlengua y aprendizaje/adquisición del español" en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5.
- Fernández López, S. (2011). "Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER" en *Marco ELE*, Suplementos 12, pp. 3-64.
- Galán Rodríguez, C. (2007). "Cncta kn nstrs (conecta con nosotros): los SMS universitarios" en *Revista de Estudios de Juventud*, 78 (*Culturas y lenguajes juveniles*), pp. 63-74.
- Gallardo Barbaroja, M. (1998). *Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX*. Córdoba: Universidad de Córdoba, tesis doctoral.
- Gallardo Barbaroja, M. (2002) "La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra en el aprendizaje de la lengua española" en *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 3, pp. 89-106.
- Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Salamanca: Universidad de Salamanca, tesis doctoral.
- García Aretio, L. (1987). "Hacia una definición de educación a distancia" en *Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, Nº 14.
- García Aretio, L. (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- García de la Concha, V. (2015). "El español global" artículo publicado en *Diario EL País*, 25 de noviembre de 2015.
- García Lázaro, J.B. y Trujillo Sáez, F. (coord.) (2008). *LinguaRed, red profesional de formación para el profesorado de los Centros públicos bilingües de la provincia de Granada*. Granada: Sant Print.
- García Manga, C. y Luengo Almena, J.L. (2013). "Géneros textuales empleados en la Universidad de Córdoba" en Perea Siller (coord.), *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la UCO, pp. 31-49.
- García Santa-Cecilia, A. (1999). "El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas" en Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 121-150.
- Garret, N. (2009). "Computer assisted language learning trends and issues revisited integrating innovation" en *Modern Language Journal*, 94, pp. 719-740.

- Garrido Rodríguez, M.C. (2000). B“¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?”, en *XI Congreso Internacional de ASELE, ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza de ELE*. Zaragoza: ASELE, pp. 365- 375.
- Gelabert, M.J., Bueso, I. y Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.
- Gerdes, T. y Pavón Vázquez, V. (2008). “Talking CLIL” en *It’s magazine for teachers*, pp. 16-19.
- Girad, D. y Trim, J. (1988). *Learning and teaching modern languages for communication*. Project nº 12 (1982-1987). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Giralt Lorenz, M. (2006). “El enfoque oral en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica” en *Phonica*, Vol. 2. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Camacho, A. (2013): “El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum*, 20, pp. 103-115.
- Gómez Crespo, J.C. (1999). “Novedades bibliográficas sobre adquisición del lenguaje: una revisión interdisciplinar” en *Anuario de Psicología*, Vol. 30, nº 3, pp. 91-120. Barcelona: Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
- Gómez del Estal y Zanón (1994). “La enseñanza de la gramática mediante tareas” en *Actas del V Congreso de la ASELE, Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 89-100. Santander: ASELE.
- Gómez Martínez, S. (2010). “Using web resources to support teachers and students with the teaching and practice of listening comprehension” en *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 19, pp. 20-31.
- González Bachiller, F. (2006). “Evaluación de la expresión oral” en *XII congreso de ASELE, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, I, pp. 85-88. La Rioja: ASELE.
- González Tuñón, C. (2004). “Estudios de la percepción de estudiantes de español como lengua extranjera en relación con el uso del correo electrónico en un curso a distancia” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 2.
- González Vázquez, A.; Trujillo Sáez, F. y Núñez Delgado, P. (2006). “La formación del profesorado de español: situación actual y propuestas” en *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 42, pp. 65-77.

- Groot, A. de (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilingual: an introduction*. New York: Psychology Press.
- Grosjean, F. (1982): *Life with two language: an introduction in bilingualism*. Cambridge: Harvard UP.
- Grupo de intelectuales (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Comisión europea. Disponible en http://www.ub.edu/dll/images/stories/DLL/pgina_web-_documents.pdf
- Gutiérrez Martínez, A. y del Barrio del Campo, J.A. (2013). “Efectividad de la educación bilingüe en España: propuestas para la evaluación” en *International journal of Developmental and educational Psychology* (INFAD). Año XXV, nº 1, pp. 313- 319.
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004). “Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)” en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 619-641.
- Herrero de Haro, A. y Andión Herrero, M.A. (2012). “La enseñanza de la pronunciación del castellano a aprendices irlandeses. Contrastes dialectales de interés” en *Porta Linguarum*, nº 18, pp. 191-212.
- Hymes, D.H. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa” traducción por Juan Gómez Bernal del original Pride and Holmes (eds.) (1972). *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Ibáñez Moreno, A., Jordano de la Torre, A.M. y Vermeulen, A. (2016). “Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral” en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, v.19: 1, pp. 63-81.
- Hjelmslev, L. (1928). *Principios de la gramática general*. Gredos: 1977.
- Iruela, A. (2007). “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras” en *MarcoELE. Revista de didáctica*, enero de 2007, nº 4.
- Instituto Cervantes (1991). *Normativa del Instituto Cervantes. Creación del Instituto Cervantes. Ley 7 / 1991*. Disponible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/normativa.htm
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Instituto Cervantes (1997). *Diccionario de términos clave de ELE (1997-2016)*, edición en línea y en continua actualización. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Instituto Cervantes (2005). “Diploma español como lengua extranjera”, separata de la *Revista del Instituto Cervantes*, Año I, nº 3, marzo – abril de 2005. Consulta en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/revistas/numero_18.htm
- Instituto Cervantes (2005-A). “La enseñanza del español en el Instituto Cervantes. Actualización del *Plan Curricular*”, separata de la *Revista del Instituto Cervantes*, Año I, nº 7.
- Instituto Cervantes (ed.) (1997-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes, Dirección Académica (2011). *Informe de investigación: ¿qué es ser un buen profesor o profesora de ELE?* Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes, Dirección Académica (2011-A). *Resultados de la encuesta realizada en el Congreso de Comprofes 2011, ¿qué es ser un buen profesor o profesora de ELE?* Noviembre, 2011.
- Instituto Cervantes (2013). *Diploma de español. Guía de examen*. Disponible en <https://exámenes.cervantes.es/>
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen (A1 a C2)*.
- Ischinger, B. (dir.) (2007). *La comprensión del cerebro*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez, edición de 2009 (primera edición por OCDE).
- Jakobson, R. (1968). “Lenguaje infantil, afasia y leyes fonéticas generales”. Traducción al español editada en Madrid por Ayuso en 1974.
- Jiménez Heffernan, J. (2009). “*Lost in translation*. Apuntes sobre los beneficios culturales de la formación multilingüe” en Jiménez, J. y López Pedraza, M. (coord.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*, pp. 9-38. Madrid: Ministerio de Educación.
- Johnson, M. (2012). “Bilingual Degree Teacher’s Beliefs: A case Study in a Tertiary Setting” en *Pulso. Revista de educación*, nº 35, pp. 49-74.
- Jordano de la Torre, M. (2008). *Aplicación de las TIC en la Enseñanza – Aprendizaje de la Interacción y Producción Oral en los Estudios de Inglés para Turismo a Distancia*. Madrid: UNED.

- Jordano de la Torre, M. (2009). “La enseñanza de la ELAO en el contexto de la educación a distancia en las puertas del EEES: del texto impreso a la web 2.0” en Roig Vila, R., (coord.) *Investigar desde un contexto educativo innovador*, pp. 235-250.
- Jordano de la Torre, M. (2011). “Improving spoken competence by means of multimodal environments a distances context” en *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, vol. 6, pp. 229-241.
- Kager, M. (2015). “Comment dire: a neurolinguistic approach to Beckett’s bilingual writings” en *L2 Journal*, 7(I), pp. 68-83. California: University of California.
- Kuhl, P. (2004). *Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code*. Seattle: University of Washington.
- Kuhl, P. (2007). “Is speech learning ‘gated’ by the social brain?” En *Developmental Science* 10:1, pp 110–120.
- Lacorte, M. (1999). “Triangulación en el análisis de la clase de español como lengua extranjera: teoría y práctica” en las *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 392-400. Madrid: ASELE.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, edición de 1994.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (ed) (2010). *CLIL in Spain: implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leary, M. (1991). *Introduction to Behavioral Research Methods*. Belmont, California: Wadsworth.
- Levy, M (2009). “Techonolgy in use for second language learning” en *Modern Language Journal*, 94, pp. 769-782.
- Liskin-Gasparro, J. (2006). “La Evaluación de las destrezas orales: perspectiva norteamericana” en *Conferencia Plenaria del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño: Universidad de La Rioja y ASELE, pp. 19-37
- Little, D. y Perclova, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Llisterri, J. (2003). “La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua” en Reyzábal, M.V. (dir.): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid:

- Dirección General de Promoción educativa, Consejería de Educación Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
- Llorián González, S. (2008): *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana.
- López Rupérez, Francisco; García García, I. et al. (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejo Escolar del Estado.
- Lorenzo Berguillos, F. (2004). “La motivación en el aprendizaje de una LE/L2”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Enseñar Español como Segunda Lengua / Lengua Extranjera (L2/LE)*. *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid. SGEL, pp. 305-328.
- Lorenzo Berguillos, F. (2004-A). “Atención a la forma / atención al significado: implicaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia gramatical en el aula de español como L2” en Ruhstaller, S. y Lorenzo, F. (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Pablo Olavide y Edinumen, pp. 33-44.
- Lorenzo Berguillos, F., Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo Berguillos, F. (2013). “Genre-based curricula: multilingual academic literacy” en *Content and language integrated learning. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16:3, pp. 375-388.
- Loureda Lamas, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco libros, La Muralla.
- Lucha Cuadros, R.M. (2006). “El discurso en una clase particular de ELE: ¿Contrato didáctico o conversación exolingüe?” en *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE, Las destrezas orales en la enseñanza L2-LE*. Logroño: ASELE, Tomo II, pp. 795-810.
- Luengo, J.L.; Perea Siller, J. y García Manga, M.C. (2013). “Producción textual en la universidad: una investigación para la innovación docente” en *Lenguaje y textos, Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 38, pp. 125-132. Barcelona: SEDLL.
- Lyster, R., Collins, L. y Ballinger, S. (2009). “Linking Languages through a bilingual read-aloud Project” en *Language Awareness*, 18, 3-4, pp. 366-383.
- Madrid Fernández, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid Fernández, D (1999). “Modelos para investigar en el aula de LE”, en Salaberri, S. (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 126-181.

- Madrid Fernández, D. (2005). “Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía” en *II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Burgos: Universidad de Burgos. Ponencia disponible en <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2054/>
- Maillo, A. *et alii*, (1971). *Didáctica de la lengua en la EGB*. Madrid: Magisterio español.
- Mangado Martínez, J. (2006). “Norma idiomática y lengua oral” en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la ASELE*. Logroño: UR y ASLE. Tomo I, pp. 39-64.
- Marcos Marín, F.A. (2004). “Aportaciones de la lingüística aplicada” en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (editores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 25-42.
- Mariás, J. (1941/1980). *Historia de la filosofía*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: Universidad de la Sorbona.
- Marsh, D. (2007). “Language awareness and CLIL” in Cenoz and N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language*, 2nd edition, vol. 6. New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Marsh, D. (2013). *The CLIL Trajectory: Educational Innovation for the 21st Century iGeneration*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad Córdoba.
- Marsh, D., Pavón Vázquez, V. y Frigols Martín, M.J. (2013). *The higher education language landscape. Insuring quality in English Language Degree Programmes*. Valencia: Valencian International University.
- Martín Cisneros, L. y Ramírez Aúz, M. (2006). “La evaluación de las destrezas orales en la educación superior: estudio de dos universidades británicas” en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de ASELE*. Logroño: Universidad de La Rioja y Asele, tomo II, pp. 811-821.
- Martín Leralta, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Colección de Monografía de ASELE, nº 12.
- Martín Martín, E. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2 / Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes” en Sánchez Lobato, Santos Gargallo (eds.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 261-286.

- Martín Peris, E. (2004-B). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona (tesis doctoral, 1996).
- Martín Peris, E. (2011). “Entrevista a Ernesto Martín Peris, primer Director Académico del Instituto Cervantes”, a cargo de Pablo Martínez Gila, en *MarcoEle*, 12.
- Martín Sánchez, M.A. (2009). “Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Tejuela*, nº 5, pp. 54-70.
- Martí Viaño, M.M. y Garcés Conejos, P. (1996). “Communicative functions of repetition in classroom interaction” en *Revista española de lingüística aplicada*, 11, pp. 129-142.
- Martínez Egido, J.J. (2002). *La obra lexicográfica de Lorenzo Franciosini. Vocabulario italiano-español, español-italiano (1620)*. Alicante: Universidad de Alicante. Tesis doctoral.
- Martínez-Atienza, M. (2014). “Reflexiones sobre la metodología de estudio de algunas formas verbales en ELE” en Sáinz, E. (ed.), *De la estructura de la frase al tejido del discurso. Estudios contrastivos español/italiano*. Berna: Peter lang, pp. 212-226.
- Martínez-Atienza, M. y Calero Vaquera, M.L. (2014). “Gramáticas de español para italianos (1873-1915). La emigración como motivo para el aprendizaje de las lenguas” en *Iberoromania*, 80, pp. 261-275.
- Martínez-Atienza, M. y Perea Siller, F.J. (2015). “Los géneros académicos en el Grado de Filología Hispánica” en *Linred: lingüística en la Red*, núm. 11.
- Martínez Sáez, A., Sevilla Pavón, A.M., García Laborda, J. y Enríquez Carrasco, E. (2011). “Retos y propuestas ante la inminente implantación de la evaluación de destrezas orales en el examen de lengua extranjera de la futura P.A.U.” en *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 23, pp. 321-329.
- Matos Aldana (2010). *Actitudes lingüísticas hacia el francés lengua extranjera*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes (tesis de maestría).
- Mayor, J. (1994). “Adquisición de una segunda lengua” en *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE*. Madrid: ASELE, pp. 21-60.
- McKenna Gleeson, J. (2005). “The Common European Framework: one experience of syllabus adaptation” en *TESOL-Spain Newsletter*, 29, pp. 4-8.
- Medina Garríguez, C. (2008). *La cultura como destreza en el aula de lenguas extranjeras*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Melero Abadía, P. (2004). “Detrás de un manual (I)” en *Didactired*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Melero Abadía, P. (2005). “Detrás de un manual (II)” en *Didactired*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Melero Abadía, P. (2006). “Detrás de un manual (III)” en *Didactired*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Méndez García, M.C. y Pavón Vázquez, V. (2012). “Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia” en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15: 5, pp. 573-592. London: Routledge.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Propuestas de secuencias de lenguas extranjeras*. Madrid: edit. Escuela Española.
- Ministerio de Educación (2011). *Programa integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020)*. Conferencia de Educación. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mohan, B., y Slater, T. (2005). “A functional perspective on the critical theory/practice relation in teaching language and science” en *Linguistics and Education*, 16 (2), pp. 151-172.
- Montaigne, M. de (1998). *De la educación de los hijos*. México: Fondo de Cultura Económica (edición del original de fines del siglo XVI).
- Monterubbianesi, M.G. (2013). “La comunicación no verbal en los manuales de E/LE” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, núm. 25.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. (2000, 2ª edición de 2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros, Cuadernos de didáctica del español / LE.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, Arco Libros, Cuadernos de didáctica del español / LE.
- Moreno Fernández, F. (2004). “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE” en Sánchez Lobato, Santos Gargallo (eds.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 287- 304.
- Moreno Fernández, F. (2006). *La lengua española en su historia y su geografía*. Madrid: Liceus.
- Moreno Fernández, F. (2011). Entrevista realizada por el equipo de redacción de la revista *MarcoEle*, 12.

- Moreno Fernández, F. (2013). “El factor hispano: cantidades, cualidades y debates” en *Revista Tribuna Norteamericana*, 12, pp. 18-29.
- Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2007). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica y editorial Ariel.
- Moreno Ramos, J. (2004). “Enseñar lengua desde un enfoque léxico” en *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, nº 11.
- Navarro Romero, B. (2010). “Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes de edad infantil y adulta” en *Philologica Urcitana, Revista semestral de iniciación a la investigación en Filología*, 2, pp. 115-128.
- Neira González, J.M. (2005). “La influencia del Marco en los currícula y en la docencia de las escuelas oficiales de idiomas” en *Glosas didácticas*, 14, pp. 102-111.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1991). “La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, volumen 2, pp. 36-47.
- Ñeco Quiñones, M. (2005). “El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista” en *VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento*, México 2005.
- Orta Gracia, A. (2009). “Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula” en *Phonica*, vol. 5, pp. 48-72.
- Osuna García, F. (1996). *Teoría y enseñanza de la gramática*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- Otero, J. Ferrari, M.J. (2011). “El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea” en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*.
- Pastor Cesteros, S. (2014). “Aprendizaje de contenidos a través del español como segunda lengua en la educación superior: un puente entre la lengua y el conocimiento” en *Euro American Journal of Applied Linguistics and Languages E-JournALL*, Vol. 1, Issue 1, pp. 15-30.
- Pavón Vázquez, V. (1998). *La incidencia de la instrucción formal en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa: un estudio de la percepción de los patrones acentuales*. Córdoba: Universidad de Córdoba (tesis doctoral).

- Pavón Vázquez, V. (1999). "La elección del modelo de pronunciación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera" en *Alfinge*, nº 11, pp. 159-174.
- Pavón Vázquez, V. (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Biblioteca Filológica y Didáctica.
- Pavón Vázquez, V. (2001). "La incidencia de los procesos de desarrollo en la creación de la fonología de una segunda lengua" en *Elia. Estudios de lingüística inglesa aplicada*, nº 2, pp. 105-118.
- Pavón Vázquez, V. (2001-A). "Un estudio sobre la influencia del componente afectivo *actitud* en la competencia de aprendices adultos de inglés" en VV.AA., *Trabajos en lingüística aplicada*, pp. 171-178-
- Pavón Vázquez, V. (2006). "Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora" en Amengual, M., Garau, M. y Salazar, j. (eds.) *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*, pp. 417-431. Baleares: Universitat les Illes Balears, AESLA.
- Pavón Vázquez, V. (2006-A). "Metodología y didáctica de las lenguas desde un enfoque funcional y práctico", en *II Encuentro de formación para el plurilingüismo*. Sevilla, 26 y 27 de octubre de 2006.
- Pavón Vázquez, V. (2008). "La implantación de la enseñanza plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica y curricular" en *Perspectiva CEP*, 13, pp. 45-60.
- Pavón Vázquez, V. (2009). "Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lengua y contenidos" en Jiménez y López Pedraza (coord.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 65-84.
- Pavón Vázquez, V. (2010). "Evolución de la didáctica de las lenguas. Tendencias actuales de la didáctica del inglés como lengua extranjera. Los enfoques comunicativos. The history of foreign language teaching methodology. Current tendencies in EFL methodology. Communicative approaches". Temario de oposiciones de secundaria: inglés. Academia Palas Atenea.
- Pavón Vázquez, V. (2010-A). "The introduction of Multilingual Teaching in Andalusia. Heading Towards a Newly Proposed Methodology" en *Journal of Border Educational Research*, Volume 8, pp. 31-42.
- Pavón Vázquez, V. (2011). "Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE", publicado en *E-CO*, revista digital del CEP de Córdoba.
- Pavón Vázquez, V. (2014). "Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers" en *Encuentro*, 23, pp. 115-127.

- Pavón Vázquez, V., Ávila López, J., Gallego Segador, A. y Espejo Mohedano, R. (2014). “Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers” en *International journal of bilingual education and bilingualism*, 18-4, pp. 409-425.
- Pavón Vázquez, V., Prieto Molina, M. y Ávila López, J. (2015). “Perceptions of teachers and students of the promotion of interaction through task-based activities in CLIL” en *Porta Linguarum*, 23, pp. 75-91.
- Peñalver Castillo, M. (1992). “Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy” en *Cauce*, 14-15, pp. 221-232.
- Perea Siller, J. (Coord.) (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pérez Parejo, R., Miranda Paredes, F. y Pons Tovar, M. (2012). “Revisión de manuales de español para extranjeros”, en *Campo Abierto*, vol. 31, nº 2, pp. 71-86.
- Pérez Invernón, A. (2012). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía*. Córdoba: Universidad de Córdoba (tesis doctoral).
- Pérez Invernón, A; Lorenzo, F. y Pavón Vázquez, V. (2015). “European bilingual models beyond lingua franca: key finding from CLIL French programs” en *Language policy*, 15-4, pp. 485-504.
- Pinilla Gómez, R. (2004). “La expresión oral” en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 879- 897.
- Pinilla Gómez, R. (2006), “La competencia estratégica del estudiante de ELE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación” en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2 – L3. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Tomo I, pp. 89-96.
- Potowski, K. (2015). *Fundamentos de la enseñanza de español a hispanohablantes en los EEUU*. Madrid: Arco / Libros – La Muralla.
- Puchta, H. (2000). “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- Puig Soler, F. (2007). "El proyecto Dialang" en *XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*, pp. 76-79. Alicante: ASELE.
- Puig Soler, F. (2008). "El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula" en *Monográficos marcoELE*, nº 7, pp. 78-91.
- Pujol Berché, M., Nussbaum, L. y Llober, M. (eds.) (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Ramajo Caño, A. (1987). *Las gramáticas de la lengua española desde Nebrija a Correas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ramírez, A.G. y Hall, J.K. (1990). "Language and culture in Secondary Level Spanish Textbooks", *The Modern Language Journal*, 74, I. pp. 48-65.
- Ramos Méndez, C. (2006). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera mediante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Barcelona.
- Ramos, M. C., y Pavón, V. (2015). "Developing cooperative learning through tasks in Content and Language Integrated Learning" en *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(2), pp. 136-166.
- Regueiro Rodríguez, M.L. (2014). *La programación didáctica de ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE. Cuadernos de didáctica del español / ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Regueiro Rodríguez, M.L. y Sáez Rivera, D. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Ribé, R. y Vidal, N (1995). *La Enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- Ricci Garotti, F. (2007). "Five methodological research questions for CLIL" en Marsh, D. y Wolff, D. *Diverse contexts – Converging goals. CLIL in Europe*, pp. 131-142. Frankfurt: Peter Lang.
- Robins, R.H. (1987). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo.
- Roldán Tapia, A. (2003). "EFL textbooks in Spanish schools" en *Guadalbullón. Revista de Educación*, 11, pp. 53-66.
- Roldán Tapia, A.R., Lucena Serrano, D., Mesenger Coca, L., Roldán Ruiz, J.E. y Sánchez Carmona, M. (2009). "Adecuación de los libros de texto al Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL)" en *Porta Linguarum* 11, pp. 189-206.

- Romaine, S. (2001). “Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe”. *Revista de Educación*, nº 326, pp. 13-24.
- Romanelli, S. (2009). “Integración de la pronunciación con las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): enfoque por tareas” en *PHONICA*, vol. 5, pp. 74-91.
- Rodríguez Jaume, M.J. (2006). *Espacio Europeo de Educación Superior y metodologías docentes activas*. Dossier de trabajo. Programa de dinamización de la Universidad de Alicante 2006-2007. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: Colección enclave-ELE/CLE Internacional.
- Rubio, F. y Pavón Vázquez, V. (2010). “Teachers’ Concerns and uncertainties about the introduction of CLIL” en *Porta Linguarum* 14, pp. 45-58.
- Rueda Bernao, M.J. (1994). “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera” en *Reale: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 2, pp. 79-104.
- Ruiz Campillo, J.P. (2007). “Gramática cognitiva y ELE” en *MarcoELE*, 5, pp. 1-17.
- Ruiz Fajardo, G. (1991). “Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2” en *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 167-177.
- Ruhstaller, S. y Lorenzo Berguillo, F. (coord.) (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edunumen y Universidad Pablo de Olavide.
- Salaberri, M.S. (2010). “Teacher Training Programmes for CLIL in Andalusia” en Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 140-159.
- Salaberri, M.S. (2012). “Implementación de un plan de plurilingüismo en Educación Superior”. Conferencia impartida en la Universidad de Córdoba el 26 de enero de 2012. Disponible en <http://www.uco.es/poling/pdf/3.pdf>
- Salinas Fernández, B. (1983). “Estudio experimental sobre la recepción de información ante dos tipos de códigos: verbal y verboicónico” en *Revista Enseñanza de las ciencias*, 1, pp. 175-182.
- Sánchez Lobato y Santos Gargallo (dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español*. Madrid: SGEL.

- Sánchez Regueira, M. (1977). “Un profesor madrileño en la Universidad de Leipzig (Siglo XVIII)” en *Boletín AEPE*, nº 17, pp. 9-17.
- Santamaría Busto, E. (2010). “Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 20.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sapir, E. (1921). *El lenguaje*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (edición en 1986 del original *An introduction to the Study of Speech*, 1921).
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scagnoli, N.I. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Scagnoli, N.I. (2006). “El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia” en *Investigación y Ciencia*, vol. 14, núm. 36, pp. 39-47. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Schumann, J.H. (1976). “Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis” en *Language Learnig*, 26, pp. 391-408.
- Scovel, T. (1969). “Foreign Accent, Language Acquisition and Cerebral Dominance” en *Language Learning*, 19, pp. 245-254.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, edición de 1986 de la obra original *Speechacts: an essay in the Philosophy of Language*.
- Seliger, H.W. y Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1969). “Language transfer” en *General Linguistics* 9, pp. 67-92.
- Singleton, D. (2007). “The Critical Period Hypothesis: some problems”, en *Interlingüística*, 17, pp. 48-56.
- Skjaer, S. (2009). “Las destrezas orales en el plan de estudios de lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar noruego” en *Fiape. III Congreso Internacional: la enseñanza del español en tiempos de crisis*. Cádiz, septiembre de 2009. Disponible en <http://www.enmitg.com/sonja/skjaer/index.html>
- Skjaer, S. (2009-A). “El modelo de examen oral de lenguas extranjeras de K06 (Noruega)” presentación en ILS. Disponible en <http://studylib.es/doc/5327632/las-destrezas-orales-en-el-plan-de-estudios-de-ele-en-nor...>

- Slagter, P.J. (1979). *Un nivel umbral*. Editado por el Consejo de Europa en 1979 y reeditado en versión original por *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, Biblioteca histórica, nº 5, 2007.
- Song, A. (2011). “Perspectiva de la enseñanza de la cultura hispánica y propuestas didácticas para la interculturalidad en el aula de español en Corea del Sur” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 23.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata.
- Stevick, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1985). “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development” en Gass y Madden (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley- Massachussets: Newbury House Publishers.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). “Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning”, en *Applied Linguistics*, 16, 3, pp. 371-391.
- Swan, Michael (1985). “Una Mirada crítica al enfoque comunicativo”. Traducción de M. Casanovas a Swan, M. (1985), “A critical look at the communicative approach (1)”, en *ELT Journal*, 39/1, pp. 2-12.
- Tardo Fernández, Y. (2005). “Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 5.
- Thomas, G. (2009, 2011). *How to do your Research Project: A Guide for Students in Education and Applied Social Sciences*. London: SAGE Publications Ltd.
- Travalia, C. (2007). “El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación del español” en Balmaseda Maestu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas XVII Congreso Internacional de ASELE*, Vol. 2, pp. 1.021-1.034.
- Trujillo Sáez, F. (1996). “La investigación en el aula de lenguas extranjeras” en Instituto de Estudios Ceutíes (ed.), *Monografía de los cursos de verano de la Universidad de Granada en Ceuta*, pp. 115-124.
- Trujillo Sáez, F. (2002). “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua” en *Publicaciones*, 32, pp. 147-162.
- Trujillo Sáez, F. (2005). “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* nº 4.

- Trujillo Sáez, F. (2006). “Enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto europeo: El Marco Común Europeo de Referencia”, ponencia en *II Encuentro Regional de Formación para el Plurilingüismo*, celebrado los días 26 y 27 de octubre de 2006. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Trujillo Sáez, F. (2010). “La competencia en comunicación lingüística como Proyecto” en *Lenguaje y textos* 32, pp. 35-40.
- Trujillo Sáez, F. (2011). “La competencia digital en el trabajo por tareas” en *Aula de innovación educativa*, 200, pp. 29-31.
- Trujillo Sáez, F. (2013). “Cooperación el aula de ELE: ventajas y estrategias para un aprendizaje cooperativo de la lengua” artículo en el blog De Stranjis, 28 de agosto de 2013. Disponible en <http://blog.fernandotrujillo.es/cooperacion-en-el-aula-de-ele/>
- Trujillo Sáez, F. (2015). “Un abordaje de la competencia lingüística” en *Cuaderno de Pedagogía*, 458, pp. 10-13.
- Trujillo Sáez, F. (2016). “Sobre tecnología, docencia y grandes corporaciones” en Palou, J., Fons, M. y Celas, J. (cords), *Nuevos escenarios nuevos aprendizajes*.
- Unesco (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris : Unesco.
- Ur, P. (1995). *A course in Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Urbano Lira, C. (2004). “El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula E/ Ele” en *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, nº 1.
- Valle, J. del (2011). “Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de EEUU” en Senz, S. y Alberte, M. (eds.), *El dardo en la Academias: esencia y vigencia de las Academias de la Lengua Española*, pp. 551-590.
- Vázquez, G. (2008). “¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes”, conferencia en *III Jornada de español como lengua extranjera, I Congreso Internacional de enseñanza e investigación en ELSE*. Argentina, 21-23 mayo de 2008. Disponible en http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf
- Verdía Lleó, E. (2013). “La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores” en *El español en el mundo. Anuario del Instituto cervantes 2012*.
- Veiz, J.M. (2010). “Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigma de investigación” en *Linguarum Arena*, 1-1, pp. 81-102.
- Veiz, J.M. (2011). “La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras” en *Educatio S.XXI*, 29 - nº1, pp. 81-108.
- Vila, I. (1985). “Reflexiones en torno al bilingüismo y la educación bilingüe” en *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 4-22.

- Vílchez Veleda, A. (2015). “La anécdota: un estudio contrastivo alemán-español”. Memoria de Máster universitario en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Curso 2013-2014. *Red ELE, revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, Biblioteca, número 16.
- Wartenburger, I. (2012). “En otro idioma” en *Mente y cerebro, investigación y ciencia*, nº 56/2012, pp. 16-19.
- Wode, H. (1994/1998). “Percepción, producción y aprendibilidad de lenguas”, en Pujol, M., Nussbaum, L, y Llobera, M. (eds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa, pp. 20-31.
- Yanguas Santos, L. (2009). “El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el aula MCER y el Plan Curricular del Instituto Cervantes” en *MarcoELE*, nº 8.
- Zanón, J. (1988). “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual” en *Cable*, nº 2, 1988. pp. 47-52.
- Zanón, Javier (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zgaga, P. (2007). *The Bologna Process in a Global Setting. On the external Dimension of the Bologna Process*. Norwegian Ministry of Education and Research (Informe 2007).

TEXTOS LEGALES CITADOS

BOE (Boletín Oficial del Estado)

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOE). BOE, de 4 de mayo de 2006, nº. 106, pp. 17.158-17.207. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley 7 / 1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes, BOE, de 22 de marzo de 1991, nº 70).

BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA): BOJA. Disponibles en <http://www.adideandalucia.es/disposicion.php?cat=75>

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. BOJA de 5 de abril de 2005, num. 65, pp. 8-39. Disponible en <http://www.adideandalucia.es/normas/acuerdos/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües. BOJA de 11 de agosto de 2006, num. 156, pp. 11-15. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/elguzmandetarifa/tablon/orden.pdf>

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros de enseñanza de la Junta de Andalucía. BOJA de 12 de julio de 2011, num. 135, pp. 6-19. Disponible en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden28junio2011EnsenanzaBilingue.pdf>

Orden 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada. BOJA 12 de julio de 2011, pp. 20-23. Disponible en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden29junio2011AutorizacionCentrosBilingues.pdf>

Orden 18 de febrero de 2013, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011 sobre la regulación de la enseñanza bilingüe en la Comunidad Autónoma de

Andalucía. Boja de 5 de marzo de 2013, num. 44, pp. 11- 12. Disponible en <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden18febrero2013ModificacionPrivadosBilingues.pdf>

BOUCO (Boletín Oficial de la Universidad de Córdoba)

Acuerdo de Consejo de Gobierno, de 18 de diciembre de 2014, por el que se aprueba el Plan para el Fomento del Plurilingüismo de la Universidad de Córdoba (2014-2017) disponible en http://www.uco.es/poling/pdf/Plan_Fomento_Plurilinguismo_UCO_14_17.pdf

Acuerdo de Consejo de Gobierno, en sesión ordinaria de 25 de noviembre de 2016, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de la Universidad de Córdoba (2016-2020). Disponible en [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/II_Plan_Estrategico_UCO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/II_Plan_Estrategico_UCO%20(1).pdf) y en <https://www.uco.es/organizacion/planestrategico/iipeuco/iipeucos.pdf>

Boletín Oficial de la Universidad de Granada

Acuerdo de Consejo de Gobierno de 31 de enero de 2017, por lo que se acuerda la Política Lingüística de la Universidad de Granada, nº 115 de 9 de febrero de 2017, nº de aviso ACCG 115/ 4. Disponible en <http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/bougr115/doc/acg1154/%21>

Consejo de Europa:

Recomendación nº R (82) 18. Project nº 12 (1982-1987). Disponible en <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>

Recomendación CM/Rec (2010)7 adoptada por el Comité de Ministros. Disponible en <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804969d9>

Comunicado de la Comisión Europea. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (COM (2008) 566 final) disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>

ANEXOS

Anexo 1

Datos recogidos. ESTUDIO A: 2013-2014.

Curso	Prueba de nivel inicial	Prueba de nivel final	Encuesta inicial	Encuesta final	Informe del profesor ⁹⁷
Lengua y Cultura, octubre 2013	No a todos	No a todos	X	No a todos	
Lengua y Cultura febrero 2014	No a todos	No a todos	X	No a todos	X (de un número alto)
Programa California 2013 – 2014	X	X	X	X	X
Grupo experimental I	X	X (menos a un estudiante)	X	X	
Cuatrimestrales Ucoidiomas 2013-2014	X	X (no de todos)	X	X	X
Curso chinos Javier Perea 2013- 2014	X	X	X	Entrevista	X
Título Expertos MELE marzo 2014	X	No	X	No	
Programa Atlantis 2013-2014	X	X	X	X	X
Programa Simmons College Madrid 2013- 2014	X	X	X	X	X

⁹⁷ Normalmente, cuando no he podido hacer personalmente la prueba de nivel o el profesorado no ha seguido mis instrucciones, pedía un informe sobre las calificaciones y apreciaciones: qué han trabajado, cómo y los resultados de la evaluación.

Curso	Prueba de nivel inicial	Prueba de nivel final	Encuesta inicial	Encuesta final	Informe del profesor ⁹⁷
GRIIS 2013-2014	X				Entrevista a la directora Amalia Pulgarín
Auxiliar de conversación en IES Pedroches 2013-2014	X	X	X	X	
Profesores Colegio Británico	X	X	X	X	Entrevista por escrito
Máster Olivicultura 2013-2014	X	X	X	X	
VCU mayo junio 2013	X	X	Parcial ⁹⁸	Parcial	
K-State junio 2012	X	X	Parcial	Parcial	
Ciencias sin Fronteras 2012		X	Parcial		
Curso de verano 2014 (Experimental IV)	X	X	X	X	Esther Cortés Bueno ⁹⁹

Resultados comparativos Grupo experimental / Grupo de control:

Curso	Prueba inicial	Prueba final
Grupo experimental I. Octubre 2013 a febrero de 2014	Partieron de un nivel B1 en general. Dos de las estudiantes con dificultades en la expresión oral y caos en los contenidos gramaticales. El resto, las 4 destrezas equilibradas aunque con menos dominio en las	Alcanzaron C1 en el Nivel de dominio del Marco. Corrección y fluidez en las destrezas orales. Una de las estudiantes que peor empezó no logró tan buenos resultados. Expresión escrita: elaboran textos complejos, con

⁹⁸ Aún no se trataba de la encuesta definitiva, la mayor parte de las preguntas ya estaban incluidas.

⁹⁹ Para reducir espacio, marcaré Esther Cortés Bueno como ECB.

Curso	Prueba inicial	Prueba final
	destrezas orales (pasivas o receptivas y productivas).	estructuras subordinadas, léxico variado y bien empleado. La expresión oral: Responden a lo trabajado en clase, orden en la exposición, relacionan lo escuchado y lo leído con lo que exponen. Riqueza y precisión léxica aunque siguen cometiendo fallos en los conceptos gramaticales del sistema verbal y del uso de algunas preposiciones. Resultados positivos y, según el propio criterio de los participantes, han mejorado su registro académico.
Grupo experimental II. Fase presencial. Junio-septiembre de 2013	Desde A1. Predominio del desarrollo de las destrezas orales. Las otras destrezas en función de la primera.	B1. Mejora en la competencia comunicativa aunque fallaba en la comprensión textual cuando se trataba de textos complejos.
Grupo experimental II. Fase a distancia	No se desarrollan actividades de destrezas orales. Las sesiones presenciales son pocas y no siempre asiste todo el alumnado. No realizan las actividades de comprensión oral. Vida social intensa.	Durante el curso y en el examen final, buenos resultados y progreso en comprensión lectora, expresión e interacción escrita (correspondencia, redes sociales). Los ejercicios gramaticales y actividades dirigidas, muy bien. Sin embargo, muy malos resultados en el examen oral. La comprensión oral excelente pero no saben diseccionar lo que escuchan por lo que reproducen mal. Corrección baja; además, no aplican lo que hacen bien en ejercicios sistemáticos y estructurales del pasado, subjuntivos, ser y estar, preposiciones, etc.
Grupo experimental III	Prueba inicial. Oral y escrita.	Resultados muy positivos.

Curso	Prueba inicial	Prueba final
<p>Grupo de control</p> <p>Octubre 2013- mayo 2014.</p> <p>Unos han estado todo el curso, otros un semestre. No han asistido a ningún curso, excepto al primero gratuito, que era de revisión y había más de 20 o 30 estudiantes por grupo</p>	<p>Prueba de nivel. Resultados dispares:</p> <p>7, inicial / sin prueba de nivel</p> <p>10, A2-B1. Comprensión lectora y expresión escrita, correcta. Deficiente, comprensión auditiva; aceptable aunque con falta de fluidez, la expresión oral. No apto la interacción, pues no responden a las preguntas al no comprenderlas y necesitan mucha ayuda, traducción, etc.</p>	<p>Resultados. Todos hicieron el mismo examen.</p> <p>Comprensión lectora, alta.</p> <p>Comprensión auditiva, alta (textos no especializados). Una tarea era sobre lingüística y Esperanto y no lograron entender casi nada. La mayoría eran estudiantes de Filología.</p> <p>Expresión escrita. Organizan el texto pero está lleno de errores, en ocasiones es ilegible. Pobreza léxica y discursiva.</p> <p>Expresión oral e interacción. Se desenvuelven muy bien, con desparpajo y seguridad en la interacción. Sin embargo, muchas de sus intervenciones son incomprensibles, requieren muchas explicaciones, aclaraciones, recurren al inglés, los gestos. Pobreza léxica (se comunican con un grupo reducido de palabras comodín), discursiva – sintáctica (coordinación y yuxtaposición. Causales y poco más), pronunciación que hace que, en muchas ocasiones, no se les entienda.</p>
<p>Grupo de Control</p> <p>Estudiantes que sí han asistido a cursos no impartidos por mí. Conozco los resultados por los profesores. He</p>	<p>Prueba de nivel. En general, los resultados bajos; no sólo en destrezas orales sino en las escritas.</p>	<p>Resultados. Han mejorado las destrezas escritas pero no logran corregir algunos errores detectados en los inicios, ni enriquecer su léxico, variedad en estructuras sintácticas ni asimilan las nuevas estructuras aprendidas. En cuanto a la comprensión oral, han</p>

Curso	Prueba inicial	Prueba final
intentado ser yo quien les haga las pruebas de nivel pero, en ocasiones ha sido imposible.		mejorado ostensiblemente pero la expresión oral sólo mejora en su capacidad comunicativa y en el registro conversacional; no hay mejora en el académico. En el informal, cometen muchos errores y no captan bien lo escuchado, que reproducen mal. En conclusión: su mejora en destrezas escritas (aumento cuantitativo de contenidos gramaticales y léxicos) no tiene consecuencias en la expresión oral (admiten que no se atreverían a hacer una exposición ante un tribunal sobre su estudio académico) y menos en la interacción, ni en su expresión escrita académica.
Grupo experimental IV Curso verano julio 2014. B1	Parten de un nivel más o menos uniforme pero no coinciden en las habilidades.	Examen, prueba nivel, encuesta y entrevista oral. Cada uno ha mejorado habilidades nuevas. El curso ha sido fructífero.

Datos recogidos. ESTUDIO B: 2014-2015.

Curso	Prueba nivel inicial	Prueba nivel final	Encuesta inicial	Encuesta final	Informe profesor ¹⁰⁰
Lengua y Cultura B2 Erasmus (oct 2014)	X (a unos pocos estudiantes)	X	X	X ¹⁰¹	ECB
Lengua y Cultur (octubre 2014)	X Erasmus	X	X	X ¹⁰²	Lola Jurado y M ^a Jesús Jurado

¹⁰⁰ Normalmente, cuando no he podido hacer personalmente la prueba de nivel o el profesorado no ha seguido mis instrucciones, le pedía un informe sobre las calificaciones y otras apreciaciones: qué han trabajado, cómo y los resultados de la evaluación.

¹⁰¹ Entrevista a unos pocos; prueba nivel *on line* en Ucoidiomas, noviembre 2014.

¹⁰² Prueba nivel *on line* en Ucoidiomas, noviembre de 2014.

Curso	Prueba nivel inicial	Prueba nivel final	Encuesta inicial	Encuesta final	Informe profesor ¹⁰⁰
Curso A1 Programa Tempo Grupo de control	X	X	X	X	ECB
Curso Filología Prueba nivel (octubre 2014)	X (alumnos Erasmus y españoles)	X (no a todos)	X	X	X (María Martínez - Atienza)
Curso Anual Intensivo. Ucoidiomas (dic 2014)	X	X prueba comparativa sobre el tema de la prueba inicial).	Datos personales y entrevista.		ECB (una prueba comparativa puntual) en un curso de C. Carreto.
Lengua y Cultura A2 Erasmus Febrero 2015	X	X	X	X	M ^a Jesús Jurado.
Curso Anual intensivo. Ucoidiomas (2015 abril-mayo) ¹⁰³	Nivel inicial	X	X	X	4 profesoras y ECB.
Cursos Cuatrimestrales nov – feb 2015	B2 X	X	X	X	María Dolores Jurado
Auxiliar conversación Colegio de El Guijo (Córdoba)	X	X	X	X	ECB
GRIIS (Granada)	X	X	X	X	Profesoras SL UGR
Taller conversacional. 2 sesiones. Alumnos Cognac	X	X	X	X	M ^a Jesús y ECB

¹⁰³ Curso iniciado en octubre 2014. Varios profesores (Carmen Carreto, Lola Jurado, M^a Jesús Jurado y ECB). A los estudiantes les realicé pruebas puntuales de destrezas (diciembre 2014) y las encuestas iniciales (octubre 2014). A partir de abril de 2015, M^a Jesús impartió gramática y fui yo quien impartió las clases de conversación.

Curso	Prueba nivel inicial	Prueba nivel final	Encuesta inicial	Encuesta final	Informe profesor ¹⁰⁰
COS 2015 ¹⁰⁴ Enero – mayo	X	X	X	X	Mª Jesús
Curso A1, A2, B1 en VCU	X	X	X	X	Teresa, Mª Jesús y ECB
VCU 2015 Advanced Topics ¹⁰⁵	X	X	X	X	ECB

Resultados comparativos Grupo experimental / Grupo de control:

Curso	Prueba inicial	Prueba final
Grupo de control. Curso programa Tempo Prof.: ECB	Parten de cero. Países de origen: Ucrania, Azerbaián, Argelia, Georgia. Método gramática-traducción.	Comprensión auditiva: correcta, contando que sólo hemos trabajado audiciones del manual. Problema cuando se trata de comprenderme a mí o a sus compañeros: he de gesticular y hablar despacio en exceso. Recurren a la traducción (mía, de los compañeros o del traductor que tienen en el móvil). Comprensión de lectura: insuficiente. Recurren al traductor para comprender palabra a palabra y no tienen capacidad para la lectura global. Expresión escrita: bien los ucranianos y una azerbaiyana, con la pobreza y errores propios de su nivel. La georgiana y los otros dos utilizan el traductor y se nota mucho. Expresión oral: dos ucranianos, por encima del nivel; una ucraniana, apto. El resto habla más en inglés que en español. El uso del español es anecdótico. No recuerdan el vocabulario, los verbos ni nada de lo estudiado el día anterior o minutos antes.
Grupo experimental V. Curso experimental noviembre	Alumnos que participaron en el LyC B2 de octubre 2014. Prueba inicial:	Prueba final: 1. Prueba de nivel de Ucoidiomas y entrevista personal (a todos, grupo experimental y de control, que son los del curso Intensivo L y C B2 que no

¹⁰⁴ Programa que recibe clases de lengua, literatura, historia y cultura andaluza. Yo he impartido literatura; Mª Jesús me ha aportado los datos de lengua.

¹⁰⁵ Se trata de dirigir un trabajo de investigación. No hay clases de apoyo lingüístico y se les presupone un nivel alto de dominio aunque no era el caso.

Curso	Prueba inicial	Prueba final
2014-febrero 2015	1º, En el curso, a algunos. 2º, En la clase de M ^a Martínez-Atienza.	siguieron después el experimental desde noviembre a febrero). 2. Prueba examen DELE B2 (modelo agosto 2013). 3. Exposición en clase de un tema relacionado con su campo de estudio. Partieron de un buen nivel y dominio del ámbito familiar e informal. Han mejorado en la exposición en el aula (organizar texto, sintaxis, léxico especializado, concordancia y correlación de tiempos verbales, fluidez).
Grupo experimental VI (Curso experimental. Marzo-mayo 2015)	Los mismos alumnos del grupo V.	Presentación de varios temas en clase, debates sobre esos temas. Presentaciones de trabajos escritos (ensayos y otros tipos de textos). Resultados positivos en otras destrezas: expresión escrita. Prueba final: examen basado en el dominio de distintos textos discursivos. Resultados altos – excelentes en destreza escrita y altos en la exposición y defensa oral.
Grupo experimental VII. Acciones puntuales (diciembre 2014-enero 2015).	Sesión 1ª: uso de las temporales, acciones realizadas y no realizadas.	Sesión 2ª: comprobación de la capacidad de retener (una semana y media después) el buen uso de lo aprendido. Resultados positivos. Los alumnos admiten que las actividades orales y por tareas les dan mayor seguridad y afianzan lo aprendido mejor.
Grupo experimental VIII Lengua y Cultura A1 A2 Prof.: M ^a J. Jurado, Esther Cortés Bueno	Prueba inicial: no superan una entrevista. Escrito: responden a preguntas breves y concretas. No logran describirse, justificar su estancia en España	Prueba final: DELE A1 (modelo del 20 de mayo de 2011) Apto con nota alta.

Curso	Prueba inicial	Prueba final
Grupo Anual. Ucoidiomas (octubre 2014 a mayo 2015)	Sin pruebas. Comienzan desde nivel 0. Varios profesores. Yo, a partir abril – mayo.	Pruebas finales y continuas. Pruebas por destrezas, generales y puntuales. Informe diferenciado entre los distintos participantes pues los resultados han sido dispares en dos casos. En el resto, hay equilibrio tanto en el nivel alcanzado como en el tipo de competencia dominada.

Anexo 2

Plantilla de análisis para manuales de ELE.

Autor o autores (año de la primera edición). <i>Título</i> . Lugar de edición, editorial, año de la edición.
Los objetivos están establecidos explícitamente en una introducción y aplicados en el material.
Contenido claramente organizado y graduado/clasificado (secuenciado por dificultad)
<ol style="list-style-type: none"> 1. No sigue los niveles de referencia por ser anterior a 2001. 2. Sigue los niveles del <i>Marco de Referencia</i> / Plan Curricular. 3. Anuncia seguir los niveles pero no lo cumple. 4. Edición posterior a 2001 que no sigue los niveles de referencia.
Trabaja la competencia cultural / social / contenidos.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos culturales integrados, relacionados con los contenidos de lengua. 2. Los textos de carácter cultural son independientes de los temas de lengua, material anexo. 3. Los contenidos culturales los descubre el estudiante y aprende a través de las actividades y tareas. 4. Enfoque pragmático. 5. Contenidos pragmáticos y del lenguaje no verbal (proxémica).
Forma de representar la información cultural: <ol style="list-style-type: none"> 1. Métodos visuales (fotos, mapas, dibujos, vídeos). 2. Textos (escritos, orales). Aprendizaje a través de la lengua.
Enfoque empleado: gramatical-normativo, método gramática-traducción, método audiolingüístico (base estructuralista y otros enfoques), enfoque comunicativo (nocio-funcional, el enfoque por tareas), enfoque léxico.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Metodología inductiva (a partir de la observación repetida de un asunto de la misma índole, se establece una conclusión), analizando textos, por ejemplo. 2. Metodología deductiva (primero la regla / norma; luego, el ejercicio). 3. Combina ambos.

<p>Forma de trabajar los texto escritos, audiciones, visuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Práctica de comprensión (significado, léxico). 2. Modelo para la expresión escrita. 3. Competencia textual y el texto da pie a debate, actividades, contextualizar, etc. 4. Trabaja los textos, inductivo, para explicar los temas gramaticales. El texto, a modo de ejemplo.
<p>Perspectiva sociolingüística. Emplea las situaciones marcadas por <i>Threshold Level</i> o el <i>Marco</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Temas comunicativos (identificación personal, casa, familia, descripciones físicas, etc.). 2. Situaciones (de la vida cotidiana, profesional, etc.) en las 4 destrezas. 3. Análisis de contenidos lingüísticos de acuerdo a las cuestiones comunicativas del lenguaje.
<p>Variedades lingüísticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las menciona como contenido cultural y es anecdótico. 2. Las menciona como contenido cultural. Expone diferencias dialectales. 3. Las emplea como muestras de lengua (material sonoro, en textos escritos, en ejercicios, etc.).
<p>Trata la gestualidad y la proxémica explícitamente (destreza oral y pragmática).</p>
<p>Instrucción destrezas orales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La comprensión oral: <ul style="list-style-type: none"> - De elementos suprasegmentales. Fonética. - Comprensión textual desde audiciones, expresión oral... 2. La producción oral enfocada en: <ul style="list-style-type: none"> - La pronunciación (fonética, lectura, etc.). - La repetición de contenidos de ejercicios de fijación o gramaticales (<i>Drills</i>, ejercicios gramaticales más o menos creativos). - La exposición o interacción oral (comunicativo e integración de destrezas de comprensión, expresión o mediación).
<p>Cuadros de destreza e interacción oral.</p>
<p>Explicaciones y ejercicios prácticos de pronunciación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No trabaja el vocabulario. 2. Ejercicios de vocabulario. Lista de vocabulario, rellenar huecos en su contexto, creación de textos con las palabras estudiadas, otros.
<p>Presentaciones (Cuadros) y práctica de gramática.</p>
<p>Ejercicios de gramática (rellenar huecos, buscar en el texto escrito, crear textos breves o largos, escritos u orales, los textos con ejemplos del tema de lengua tratado).</p>
<p>Práctica para lograr fluidez en las 5 destrezas.</p>
<p>Organización de la unidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uniformidad en la presentación de cada unidad (orden en el tipo de actividades, anagramas, tipo de letra, uniformidad en la imagen, un hilo conductor a través de los personajes o de la historia).

<ol style="list-style-type: none"> 2. Cada unidad es independiente y novedosa en apariencia y orden deliberadamente. Unidad lograda en algún aspecto (hilo conductor, imagen corporativa, etc.). 3. Variedad de propuestas. 4. Reiteración en el tipo de ejercicios, actividades y tareas.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabaja con muestras de lengua auténtica. 2. Se adapta la lengua al nivel, resulta artificiosa.
<p>Esta propuesta se caracteriza por ofrecer, sobre todo, el siguiente tipo de actividades (Elija una sola opción):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades manipuladas centradas en la gramática y/o el léxico. 2. Actividades centradas en el desarrollo de las destrezas lingüísticas (Funcionales). 3. Actividades dirigidas de tipo comunicativo (simulaciones, intercambio de información...). 4. Tareas que impliquen la comunicación significativa dentro del contexto del aula.
<p>Tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno está implicado en actividades que requieren actuar como usuario de la lengua. 2. Se incluyen actividades que implican el uso de la lengua pero en dichas actividades sólo se practican los contenidos presentados en la lección. 3. Se requiere el uso de la lengua pero dicha(s) actividad(es) no constituye(n) el eje principal de la propuesta. 4. Las actividades se organizan para desarrollar habilidades concretas, microdestrezas. 5. La mayoría de las actividades exigen poner de forma integral sus habilidades comunicativas para lograr resultados. 6. Tareas relacionadas con aspectos socioculturales.
Revisión periódica y sección de test.
Motivación expresa al estudiante para desarrollar estrategias para su propio aprendizaje y lograr ser autónomo en él.
Orientaciones (Guías del profesor) apropiadas para el enseñante, sin requerir demasiada preparación pesada.
Material sonoro. Audios.
Material sonoro y visual. Vídeos.
Enlaces a Internet.
Libro de ejercicios (descripción).
Diseño y presentación clara y atractiva: impresión fácil de leer.

Anexo 3

Encuestas al alumnado¹⁰⁶

Encuesta inicial

1. ¿Estudias o trabajas? ¿Dónde y qué estudias en tu Universidad de origen?
2. ¿Qué estudias en la Universidad de Córdoba? ¿Cuánto tiempo estarás en Córdoba?
3. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?
4. ¿Dónde has aprendido español?
 - a) En Instituciones oficiales: colegio, universidad, escuelas de idiomas, etc.
 - b) En centros privados: academias, cursos intensivos, etc.
 - c) Autoaprendizaje o autodidacta, sin profesor. Intercambios
5. ¿Habías estado anteriormente en un país de habla española?
 - a. Sí
 - b. No
6. En caso afirmativo:
 - ¿Dónde?
 - ¿Cuánto tiempo? Motivo: de vacaciones, por trabajo, por estudios, para estudiar español
7. Qué método ha sido predominante durante tu aprendizaje de la lengua española?
 - a) Gramatical b) Natural c) Comunicativo d) Inmersión e) Sin definir.
8. ¿Sobre qué habilidad lingüística has recibido mayor énfasis durante tu aprendizaje?
 - a) Hablar b) Entender oralmente c) leer d) Escribir
9. Señala la razón o razones por la que te interesa aprender español. Si hay más de una razón, por favor, señala el orden de preferencia (1ª, 2ª, etc.):
 - a. Para comunicarme con otros hablantes de español
 - b. Para conocer mejor la cultura hispana
 - c. Para convertirme en un hablante bilingüe de español y mi lengua
 - d. Para alcanzar un nivel suficiente que me permita optar a un puesto de trabajo donde se exija dominar esta lengua. Para trabajar
 - e. Para seguir los cursos en la universidad
 - f. Para convertirme en traductor o profesor de español
 - g. Para investigar en el futuro sobre algún aspecto de la lengua o de la literatura hispánica o americana.
10. ¿Durante cuánto tiempo utilizas español a diario? Señala el porcentaje que más se aproxime:
 - a) 0-20% b) 20-40% c) 40-60% d) 60-80% e) 80-100%
11. Señala si estás haciendo alguna de las siguientes actividades para mejorar tu nivel de español:
 - a. Lectura de periódicos en español (prensa escrita o por Internet)
 - b. Conversaciones con hablantes nativos de español
 - c. Ver películas o programas de TV en lengua española
 - d. Leer libros en español
 - e. Escuchar música en español
 - f. Escuchar la radio en español
 - g. Seguir cursos de perfeccionamiento con un profesor
12. ¿Te consideras especialmente dotado para el aprendizaje de lenguas extranjeras? Señala la opción más aproximada
 - a) No b) Un poco c) Bastante d) Mucho
13. En tu opinión, ¿cuál es el nivel de español oral que posees?

¹⁰⁶ Parte de ellas se realizaron directamente en el aula y en papel; otra parte mínima, *on line*.

- a) Bajo A1 b) Pre-intermedio A2 c) Intermedio B1 d) Intermedio – alto B2 e) Avanzado C1 y C2
14. ¿Te interesa la historia y la cultura de los países de lengua española?
 a) Sí
 b) No especialmente
15. Cuando utilizas el español para comunicarte, ¿cómo te sientes?
 a) Incómodo b) Dubitativo c) Ridículo d) Seguro e) Ningún sentimiento especial
16. Cuando mantienes conversaciones con hablantes nativos de español:
 a. No los entiendo casi nunca
 b. Los entiendo con mucha dificultad
 c. A veces, tengo algunos problemas
 d. No tengo dificultad en entenderlos
17. Imagina que estás hablando tu lengua materna con un extranjero y tienes serias dificultades para entenderlo, ¿cuál es tu reacción?
 a) Me molesta b) Me es indiferente, no me molesta c) Trato de ayudarlo
18. ¿Qué sientes cuando un extranjero se dirige a ti con una buena pronunciación de tu idioma?
 a) Me es indiferente b) Agrado c) Admiración
19. ¿Qué sientes cuando un extranjero se dirige a ti con un buen uso gramatical de tu idioma?
 a) Me es indiferente b) Agrado c) Admiración
20. ¿De cuáles de los siguientes elementos crees que depende, en mayor medida, la comprensión de un mensaje? Es decir, ¿qué es necesario para entender un mensaje?
 a. de su correcta pronunciación
 b. de su correcta comprensión sintáctica
 c. de la buena utilización del vocabulario
 d. Otras (no es necesario especificar)
21. ¿Has recibido alguna vez instrucción específica sobre las destrezas orales (hablar, comprender y conversar en clase) durante los cursos de español? ¿Podrías describirla?
 A. Sí
 B. No
 C. Descríbelas:
22. En tu opinión, ¿Cuáles son las dificultades más importantes a la hora de hablar español?
 a. Las distintas realizaciones de las unidades alófonas, la pronunciación de los sonidos
 b. El ritmo de las frases y la entonación
 c. Responder a preguntas que te hacen por la calle desconocidos y sin contexto
 d. Preguntar a desconocidos o a conocidos sin tiempo para preparar la pregunta
 e. Iniciar una conversación o una exposición
 f. Exponer una opinión, un tema de alguna materia conocida pero sin haberlo preparado previamente
 g. Mantener una conversación larga con nativos
 h. Cambiar de tema en una misma conversación
23. Cuando estás exponiendo un tema/opinión o estás participando en una conversación, ¿qué te obliga a dejar de hablar o a no participar? ¿Qué te desanima?
 a. La falta de vocabulario
 b. La falta de estructuras sintácticas (por ejemplo, no conocer maneras para formular condiciones imposibles)
 c. No estar seguro en el uso de los tiempos verbales
 d. No entiendo bien y no quiero pedir que me repitan o hablen más despacio
 e. Estos puntos anteriores no son un problema porque tengo recursos alternativos
 f. Que las conversaciones duren mucho tiempo porque me canso mucho.

24. ¿Qué esperas de tu estancia en Córdoba en relación con tu dominio del español?
- Mejorar mi comprensión y expresión oral
 - Mejorar mi comprensión y expresión escrita
 - Aspiro a defenderme en una conversación informal y no académica
 - Espero alcanzar un nivel avanzado y fluido del español en distintos registros, informal y culto, para escribir y hablar con corrección y fluidez
25. ¿Cómo piensas mejorar tu español durante tu estancia en España?
- siguiendo instrucción formal, mediante **cursos de español lengua extranjera** y, además, mediante la **práctica con nativos de español**.
 - conociendo a españoles y practicando en la calle**, siguiendo mis clases en la Universidad pero **sin cursos específicos de ELE**.

Encuesta final

- ¿Dónde y qué estudias en tu Universidad de origen (en tu país)?
- ¿Qué estudias en la Universidad aquí en España? ¿Desde cuándo estás en España?
- ¿Has asistido a algún curso durante tu estancia en España?
 - Sí
 - ¿Dónde? Universidad, Servicio de idiomas de la Universidad, academia privada, particulares, intercambio, otros
 - ¿Cuántas horas a la semana aproximadamente?
 - ¿Curso presencial o no presencial/ a distancia?
 - ¿Qué habéis trabajado más?
 - La expresión escrita
 - La expresión oral, la conversación
 - La comprensión escrita
 - La comprensión auditiva
 - El vocabulario, la gramática
 - No, no he seguido ningún curso regular de ELE pero
 - He participado en cursos de otras materias (Derecho, Medicina, baile), con instrucción en español. ¿Podrías señalar qué cursos han sido?
 - He llevado a cabo las siguientes actividades para aprender y mejorar mi español.
 - Autoaprendizaje, con un manual específico, a través de la oferta gratuita de Internet, material variado
 - Escuchando la radio, la televisión, programas por Internet en español
 - Leyendo literatura, prensa, textos de mis estudios universitarios
 - Relacionándome en español con la gente.
 - Otras:
- En caso de haberte relacionado en español y con españoles, ¿podrías calcular en qué proporción aproximada?
 - Durante el 100% de mi estancia me he comunicado en español
 - Un 80%
 - Un 50%
 - Un 30%
 - Un 10%
 - De forma esporádica, es decir, prácticamente nunca
- ¿Qué tipo de relación has tenido con hablantes de lengua española durante tu estancia en España?
 - Profesional o como estudiante
 - Social (amigos, salir)

- c. Familiar (he compartido piso con otros estudiantes, con una familia)
6. ¿Has apreciado alguna mejora en tu competencia comunicativa durante tu estancia aquí?
- a. Sí, mayor fluidez y seguridad cuando hablo y converso, cuando expongo un tema en público oralmente
 - b. Sí, participo en una conversación del siguiente tipo:
 - i. Con un interlocutor, sin ruidos ni muchas interferencias o cambios de tema
 - ii. Con más de un interlocutor, con ruidos, interferencias, cambios de tema
 - c. Sí, por escrito me expreso mejor que cuando llegué a España
 - d. Sí, comprendo mucho mejor, tanto escrito como oral:
 - i. Distintos registros (familiar, coloquial, culto-científico, estándar)
 - ii. Chistes, bromas, juegos de palabras
 - iii. Textos complejos y originales, no adaptados.
 - e. Sí, tengo mayor seguridad pero cometo muchos errores gramaticales y me siento limitado en:
 - i. Mi léxico
 - ii. La expresión oral (exponer un tema largo o de un tema no cotidiano)
 - iii. La comprensión textual (oral o escrita)
 - f. NO.
7. En caso de haber respondido NO a la pregunta anterior, ¿en qué no has mejorado?, ¿Cuál crees que es la razón?
8. En caso de ser estudiante en una universidad española, ¿crees que el profesorado te exige un alto nivel de español en el aula o sólo te evalúan los contenidos de la asignatura que estás cursando?
9. ¿Has logrado los objetivos que te marcaste cuando llegaste a España?
10. Para terminar, si volvieras a repetir la experiencia Erasmus o la experiencia de pasar una larga estancia en un país extranjero, ¿harías lo mismo o corregirías algo?

Anexo 4

Encuesta al profesorado AL y ANL¹⁰⁷

Encuesta al profesorado sobre sus estudiantes

- I. Tipos de estudiantes:
 - a. Universitarios
 - b. Profesionales que cursan estudios para su formación
 - c. Otros:
- II. Tipo de cursos en los que participan:
 - a. Están matriculados en programas propios y específicos
 - b. Cursan estudios en la universidad española y , al mismo tiempo, asisten a cursos de ELE
 - c. Otros:
- III. Reciben cursos de español como lengua extranjera: Sí / No

¹⁰⁷ Parte de ellas se realizaron directamente en papel y otra parte *on line*.

- IV. En caso afirmativo, estos cursos
- a. ¿son para facilitar su actividad en la universidad? Es decir, la materia aprendida hará que mejore su español en algún aspecto que beneficia al alumno como estudiante de alguna materia no lingüística; por ejemplo, a escribir mejor, comprender, exponer un tema científico en público, etc.
 - b. Aun cuando sean cursos para mejorar el español de los extranjeros, no tiene nada que ver con los contenidos que aprenden en la universidad ni está entre sus objetivos facilitar su trabajo en otras asignaturas
- V. Durante su estancia, los estudiantes
- a. Mejoran / empeoran / no se aprecian cambios significativos en la comprensión auditiva
 - b. Mejoran / empeoran / no se aprecian cambios significativos en la comprensión de textos escritos o orales.
 - c. Mejoran / empeoran / no se aprecian cambios significativos en la competencia escrita
 - d. Mejora / empeoran en la interacción oral. ¿En qué registros?
 - Científico
 - Formal
 - Informal
- VI. Enfoque, metodología, material empleado en el curso:
- a. Metodología empleada: tradicional – gramatical; comunicativa; enfoque por tareas
 - b. Manual base empleado (alguna propuesta editorial):
 - c. Material
 - d. Evaluación. Qué ha primado en la evaluación. Por favor, numere por orden:
 - competencia de expresión oral e interacción
 - competencia expresión escrita
 - competencia lectora ¿y auditiva
- VII. ¿Es el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (The Common European Framework of Reference for Languages)* un texto de referencia a la hora de elaborar su currículum o de impartir clases?
- a. No
 - b. Sí
- VIII. ¿Hay una coordinación entre su programación y las del resto de asignaturas a las que asisten sus alumnos? ¿Hay un control sobre el progreso en el aula entre las distintas materias que estudian los alumnos?
- a. Sí, las materias que imparto forman parte de un Aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE /CLIL)
 - b. Sí, hay una coordinación entre el desarrollo de las asignaturas entre los distintos profesores pero hay un plan organizado ni sistemático
 - c. No. Aunque la asignatura que imparta sea parte de un programa, no hay coordinación entre los profesores durante el curso
 - d. Otras situaciones. ¿podría describirla?

Encuesta al profesorado de ELE

1. ¿Podría señalarme los cursos que imparte (niveles y materias) normalmente y los que ha impartido a lo largo de su carrera profesional (universidad, enseñanza obligatoria, escuelas de idiomas, etc.)?
2. ¿Qué tipo de cursos imparte y ha impartido?
 - a. Forman parte de un programa
 - b. Son cursos independientes, que no están dentro de un programa
 - c. Son exclusivamente de lengua
 - d. Son de lengua y otras materias
 - e. Son de otras materias y no de lengua
3. ¿Cómo se distribuyen en el tiempo?
 - a. Son cursos anuales
 - b. Cuatrimestrales
 - c. Mensuales
 - d. Otros:
4. En caso de impartir clases de lengua extranjera, ¿qué tipo de enfoque emplea esencialmente?
 - a. Tradicional (Gramática y traducción)
 - b. Audio-lingüístico (estructuralismo)
 - c. Nocional-funcional
 - d. Por tareas, enfoque por proyectos,
 - e. Ecléctico con mayor incidencia del enfoque _____
5. ¿Qué material base emplea en el aula?
 - a. Elaboración propia, la mayor parte
 - b. Manual, ¿podría indicar cuál?
6. ¿Qué otros materiales o soportes emplea?
 - a. audios, vídeos, Internet (imágenes, audios, películas o similar, etc.), imágenes en papel.
 - b. Internet (correo electrónico, actividades on line, Facebook, videoconferencias para impartir materia, entablar conversaciones, chat, etc.).
 - c. Una mezcla
7. A la hora de organizar y planificar un curso, ¿tiene en cuenta las siguientes cuestiones?
 - a. Los conocimientos previos del alumno para seleccionar contenidos y marcar el nivel.
 - a.1. Sí
 - a. 2. No, porque son cursos que se ofertan con contenidos y niveles previos donde los estudiantes han de superar una prueba de nivel antes de ser admitidos o porque acceden al curso procedentes del nivel inmediatamente inferior ya superado (están dentro de un ciclo)
 - a. 3. No, por otros motivos. Puede señalar cuáles:
 - b. Los intereses, personalidad-gustos y habilidades del estudiante para seleccionar objetivos, contenidos, temas, material y formatos.
 - c. Combino objetivos, contenidos, criterios de evaluación y los organizo para trabajarlos en tareas que han de resolver los estudiantes en el aula.

- d. La lengua primera del alumno o aprendiz para los contenidos de lengua y estrategias pedagógicas.
8. ¿Cómo tiene en cuenta las variedades lingüísticas del español en su programación y en el trabajo de aula?
 - a. Trabajo con la variedad estándar del español definida en el Plan Curricular
 - b. Tengo en cuenta distintas variedades (según diferencias de registro o ámbito; registro culto, coloquial, vulgar) en los niveles inicial, intermedio, avanzado.
 - c. Tengo en cuenta distintas variedades (según diferencias de registro o ámbito; registro culto, coloquial, vulgar) en alguno de los niveles, ¿en cuál o cuáles?
 - d. Tengo en cuenta distintas variedades según criterios geográficos y trabajo las diferencias fonéticas, gramaticales, léxicas.
 - e. Trabajo con mi variedad lingüística.
9. ¿Está interesado en conocer y estar al día acerca de teorías de la adquisición y aprendizaje de las lenguas?
 - a. Sí
 - b. No
10. ¿Cree que es útil para su trabajo en el aula?
 - a. Sí
 - b. No porque _____
11. ¿Conoce el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (The Common European Framework of Reference for Languages)*?
 - a. Sí, lo he leído
 - b. No, no lo he leído
12. ¿Es un texto de referencia en su trabajo?
13. ¿Es el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes un texto de referencia, una guía de trabajo?
14. ¿Cómo programa un curso concreto?
 - a. Partiendo de un currículum y plan de centro elaborado por el profesorado del departamento.
 - b. Sigo las indicaciones del manual elegido
 - c. Elaboro según mi propio criterio y método, sin plan de centro ni coordinación con el resto del departamento
 - d. Mezcla de indicaciones del manual y mi elaboración propia pero sin plan de centro.
 - e. Voy improvisando según las necesidades que les van surgiendo a los estudiantes.
 - f. Otras formas. ¿podría describirlas de forma rápida?
15. ¿Hay una coordinación entre su programación y las del resto de asignaturas a las que asisten sus alumnos? ¿Hay un control sobre el progreso en el aula entre las distintas materias que estudian los alumnos?
 - a. Sí, las materias que imparto forman parte de un Aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE /CLIL)
 - b. Sí, hay una coordinación entre el desarrollo de las asignaturas entre los distintos profesores pero hay un plan organizado ni sistemático
 - c. No. Aunque la asignatura que imparta sea parte de un programa, no hay coordinación entre los profesores durante el curso
 - d. Otras situaciones. ¿podría describirla?

16. En el aula, ¿a qué habilidad le dedica más tiempo? (Señale de 1 (más tiempo) a 5 (menos tiempo))
- Tareas para la comprensión oral
 - Tareas para la comprensión escrita
 - Tareas para la expresión escrita
 - Tareas para la comunicación oral (exposición)
 - Tareas para la conversación oral (interacción)
17. En el aula, en cuanto a la expresión comunicativa (escrita y oral), ¿a qué dedica más tiempo? Señale de 1 (más tiempo) a 5 (menos tiempo)
- Trabajar el texto (para realizar una tarea, lograr un objetivo).
 - Trabajar el vocabulario.
 - Trabajar la pronunciación (fonética, entonación; variedades lingüísticas, etc.).
 - Trabajar la corrección y mejora gramatical, sintáctica para que la pongan en práctica luego en la elaboración de un texto.
 - Trabajar los errores en los textos escritos y en las intervenciones orales / ignorar los errores.
18. Según su experiencia, ¿en qué progresan más los estudiantes?
- En la comprensión de textos escritos
 - En la comprensión de textos orales
 - En la expresión y la interacción oral
 - En la expresión escrita
 - En la comprensión de la cultura estudiada
19. ¿Podría valorar los siguientes manuales que hoy se encuentran en el mercado?
- Bitácora* de la editorial Difusión:
 - Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - Obsoleto en el enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - No lo conozco
 - Tema a tema*, editorial Edelsa:
 - Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - Obsoleto en el enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - No lo conozco
 - Ven*, editorial Edelsa:
 - Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - No lo conozco
 - Abanico, El ventilador* de Difusión:
 - Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no

- iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
- v. No lo conozco
- j. *Aula*, de Difusión:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- k. *Procesos y Recursos*, de Edinumen:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- l. *¿A que no sabes?* De Edelsa:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- m. *Español 2000*, de SGEL:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- n. *ELExprés*, de SGEL:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- o. *Sueña*, de Anaya:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- p. *Avances*, de SGEL:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no

- iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
- v. No lo conozco
- q. *Método*, de Anaya:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco
- r. Otros:
 - i. Muy bueno, bueno, regular, no efectivo
 - ii. Responde a las pautas del MCER: sí / no
 - iii. Trabaja las 5 destrezas de forma equilibrada: Sí / no
 - iv. Obsoleto en enfoque y planteamientos didácticos, textos (anticuados): sí / no
 - v. No lo conozco

Encuesta al profesorado ANL

1. ¿Cómo se integran los alumnos extranjeros en los cursos de la UCO?
 - a. Completamente: se les exige lo mismo que al resto de los estudiantes no extranjeros: trabajos, participación, exámenes.
 - b. Se les exige lo mismo en contenidos propios de la asignatura, en trabajos y en participación pero se les exige en la expresión escrita o hablada.
 - c. Reciben un trato diferente:
 1. Se es permisivo en la fluidez comunicativa, oral y escrita, en los errores.
 2. Se examinan: por escrito / oral
 3. No tienen que examinarse
2. A la hora de organizar e impartir clases donde participan estudiantes extranjeros, ¿los tiene en cuenta en el tratamiento y presentación de los contenidos?
 - a. No
 - b. sí

Si la respuesta es sí, ¿en qué sentido?

 - Contextualizo los temas pensando en ellos
 - Preparo los contenidos de manera especial para ellos.
 - Hablo más despacio
 - Aclaro las dudas en una lengua conocida por ambos (inglés, francés, etc.) o recorro a medios visuales, sinónimos, paráfrasis, etc.
3. ¿Podría señalar cuál es el enfoque metodológico predominante?
 - a. Aprendizaje cooperativo.
 - b. Aprendizaje por proyectos.
 - c. Aprendizaje basado en tareas.
 - d. Aprendizaje tradicional: documentarse, aprender y exponer lo aprendido / realización de proyectos individuales, grupales...
 - e. Otros:
4. Modelos de agrupamiento:
 - a. Trabajo con toda la clase.
 - b. Trabajo en grupos.

- c. Trabajo en parejas.
 - d. Trabajo autónomo.
 - e. Otros:
5. En las clases que imparte, ¿qué tipo de género textual emplea con mayor frecuencia?
- a. Expositivo
 - b. Narrativo
 - c. Argumentativo
 - d. Debate
 - e. Descriptivo
6. Para el desarrollo de sus clases, ¿cuál es el canal más empleado y que resulte más necesario: el canal escrito o el oral?
- f. Oral (comprensión en clase, debate, exposición de trabajos en clase, etc.)
 - g. Escrito (lectura de material, entrega de trabajos, exámenes, etc.)
 - h. Ambos por igual.
7. En general, los estudiantes extranjeros respecto a su competencia lingüística:
- a. Son capaces de argumentar
 - b. Tienen problemas para argumentar. ¿Podría especificar qué dificultades tienen para argumentar? Fluidez para elaborar frases, falta de dominio gramatical, pobreza léxica especializada, mala pronunciación, etc.
 - c. Expresión escrita. Redactan:
 - mal y se hace incomprensible
 - correctamente
 - muy bien
 - d. Expresión oral:
 - Preguntan e intervienen en clase: con dificultad, sin dificultad
 - Exponen un trabajo en clase: con dificultad, sin dificultad
 - e. Tienen problemas de comunicación en el ámbito académico por su bajo nivel de lengua. Recurren excesivamente a la mediación (a través de su lengua materna, de una lengua franca como el inglés, de otros medios visuales, etc.)
8. ¿Considera que hay una relación directa entre el nivel de dominio de español del estudiante extranjero y su integración como estudiante universitario? A mayor dominio de lengua, mejores resultados en la asignatura
- a. Sí
 - b. No
 - c. Comentario:
9. ¿Qué deficiencias aprecia en los estudiantes extranjeros?
- a. Respecto a los contenidos culturales:
 - 1. Escasos conocimientos de la materia de estudio (historia, de arte, etc.)
 - 2. Cultural: desconocimiento del protocolo social y usos sociales, del funcionamiento de la Universidad, etc.
 - 3. Aprecia problemas de integración en la sociedad española.
 - b. Respecto al dominio del español:
 - a. Comprensión oral. Encuentra que tienen dificultad para entender al profesor, en su vida cotidiana
 - b. Comprensión escrita. Encuentra que tienen dificultad con textos científicos, textos en general
 - c. Expresión y conversación: problemas en el desarrollo de las clases por el bajo nivel de los estudiantes
 - d. Expresión escrita. Dificultad para entender los trabajos y exámenes que entregan los estudiantes extranjeros
10. En caso de participar en algún programa bilingüe, ¿cómo se lleva a cabo la evaluación del alumnado extranjero? Evaluación de la lengua y evaluación del contenido:
- a. Evaluación conjunta por parte del profesorado ANL (Área no lingüística)

- b. Evaluación conjunta por parte del profesorado ANL con el asesoramiento del profesorado AL (Área lingüística)
- c. Evaluación separada del contenido por parte del profesorado ANL y de la lengua por parte del profesorado AL.
- 11. ¿Aprecia una mejora en los estudiantes extranjeros en cuanto a su nivel de español a medida que transcurre el curso?
 - a. Comprensión
 - b. Expresión e interacción orales
 - c. En un dominio académico del español
- 12. Si los estudiantes extranjeros recibieran cursos de refuerzo de español, ¿qué recomendaría?
 - a. Trabajar especialmente la comprensión de textos relacionados con la materia que cursan en la Universidad.
 - b. Trabajar especialmente la comprensión de textos no científicos de la vida cotidiana, situaciones no académicas.
 - c. Trabajar la expresión oral para saber exponer en clase un tema.
 - d. Trabajar la expresión escrita relacionada con la materia que cursan en la Universidad.
- 13. ¿Podría añadir los aspectos positivos de la participación de estos estudiantes en los cursos?

Anexo 5

Listado de libros de texto analizados:

- Cabrerizo, A.; Gómez, L. & Ruiz, A. (2006). *Sueña*. Editorial Anaya.
- Castro, F.; Martín, F; Morales, R. & Rosa, S. (1990). *Ven*. Madrid: Edelsa.
- Castro, F.; Rodero, I. & Benítez, T. (2010). *Español en marcha*. Madrid: SGEL.
- Corpas, J.; Garmendia, A; Sánchez, N. & Soriano, C. (2003). *Aula*. Editorial Difusión.
- Coto Bautista, V. & Turza Ferré, A. (2013). *Tema a tema*. Madrid: Edelsa.
- Equipo PRAGMA (1985). *Para empezar y Esto Funciona*. Madrid: Edelsa.
- Escudero, A.; Martín, E.; Varea, D. & Sans, N. (2014). *Gente hoy*. Barcelona: Editorial Difusión.
- Esteban Ramos, D., Miranda Paredes, F., Peláez Santamaría, S. & Zayas López, P. (2014). *Método de español*. Editorial Anaya.
- Gómez Lahoz, J. (coordinación) (1990). *Fórmula*. Editorial Santillana.
- López, E.; Rodríguez, M. & Topolevsky, M. (1999). *Procesos y recursos*. Editorial Edinumen.

- Miquel López, L. & Sans, N. (1983). *¿A que no sabes?* (1983). Madrid. Edelsa.
- Moreno, C. & Tuts, M. (1991). *Curso de perfeccionamiento*. Madrid: SEGEL.
- Moreno, C. & Zurita, P. (1997 a 2009). *Avance*. Madrid: SGEL.
- Moreno, C.; Zurita, P. & Moreno, V. (2009). *Nuevo Avance*. Madrid: SGEL.
- Navas, R. & López, P. (1994). *Español Avanzado*. Salamanca: Colegio de España.
- Sánchez Lobato, J. & García Fernández, N. (1981). *Español 2000*. Madrid: SGEL.
- Sans, N. (coordinadora) (1995). *Abanico*. Barcelona: Difusión.