

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid : un estudio en la etapa de Educación Primaria

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Amaya Arigita García

Fecha de lectura: 12 de mayo de 2017

Bajo la dirección de la doctora:

Emilia Moreno Sánchez

Huelva, 2017





**Universidad
de Huelva**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**EL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: UN
ESTUDIO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

Autora: Amaya Arigita García
Directora: Dra. Emilia Moreno Sánchez

Huelva, 2017

El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio en la etapa de Educación
Primaria
Tesis Doctoral
Amaya Arigita García
Directora: Dra. Emilia Moreno Sánchez
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2017

A mi marido y a mi hijo, mi energía para cada día.

A mis maestros, por el tiempo que me dedicaron.

A mis amigos, mis compañeros de viaje.

Agradecimientos

Llegados a este punto y con la sensación del deber cumplido, resulta inevitable echar la vista atrás para agradecer la labor desarrollada por aquellas personas que, en su mayoría de forma anónima y con una sonrisa en el semblante, han contribuido a que este trabajo vea la luz. Mi intención inicial era dejar constancia de todas ellas, pero son tantas y tan especiales para mí que no puedo arriesgarme a omitir en estos breves renglones el nombre de alguna de ellas y dar así la sensación de que su esfuerzo y su generosa dedicación para con este proyecto no ha sido reconocido. Así pues, y aun a riesgo de rayar en la más fría ingratitud, prefiero escribir un lacónico “gracias a todos de corazón” y significar, únicamente, por su especial entrega y dedicación a la consecución de esta tesis a:

- Emilia Moreno Sánchez, directora de esta tesis, que con su ejemplo, su consejo y su sabia dirección ha sabido guiarme con maestría a lo largo de este proyecto. Su rigor y continua búsqueda de la perfección ha marcado —y, de seguro, continuará marcando de aquí en adelante— mi labor profesional para con mis alumnos, siendo en mis momentos de desánimo el *Pepito Grillo* de mi conciencia.

- Los directores, docentes y personal de apoyo de los colegios participantes en el estudio, pilares fundamentales de esta tesis, que han sabido anteponer su profesionalidad y su deseo de contribuir a la mejora de la calidad de la educación en la Comunidad de Madrid, por encima de cualquier conflicto con la Administración educativa.
- Antonio Francisco Bravo Cantero, “mi estadístico de cabecera”, porque ha sido capaz de hacerme entender los conceptos básicos de la estadística sin perder el buen talante y, sobre todo —y a pesar de habérselo puesto muy difícil—, la paciencia.
- Laura Martín, Óscar Sánchez, Beatriz Jiménez y Andrea Gómez, mis brazos y mis piernas, por su entusiasta, inestimable y desinteresada colaboración a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo.
- Las habitualmente olvidadas bibliotecas y bases de datos, testigos mudos del esfuerzo, sin las que hoy en día volveríamos a tiempos pretéritos, ya casi olvidados.
- Mis compañeros de trabajo y amigos de profesión, luchadores incansables contra el desaliento, la fatiga y la decepción, por haber compartido conmigo los conocimientos y experiencias de sus largos años de ejercicio profesional, permitiéndome obtener una visión centrada y objetiva de la realidad educativa en la Comunidad de Madrid.
- Y finalmente, cómo no, a mi familia, mi paño de lágrimas, que con sus risas y a veces sus chillidos me han llevado en volandas hasta este punto final.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Tendencias lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras	13
2.1.1 Evolución histórica	13
2.1.2 Los métodos Gramatical y Directo y el Movimiento de Reforma	18
2.1.3 La Enseñanza Situacional de la lengua y el método Audiolingual	24
2.1.4 La etapa de los métodos humanísticos	35
2.1.4.1 Los nuevos métodos para la enseñanza de lenguas surgidos al amparo del Código Cognitivo	44
2.1.4.2 La enseñanza de la lengua a través del Enfoque Comunicativo	67
2.2 El multilingüismo y la Unión Europea	87
2.3 El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid	161

2.3.1 La legislación española entre los años 1970 y 2014	167
2.3.2 El Convenio Hispano – Británico	185
2.3.3 El desarrollo del Programa	188
2.3.4 La organización, la metodología y las características del Programa	196

3. MARCO EMPÍRICO	241
3.1 Hipótesis de trabajo	245
3.2 Objetivos	247
3.3 Metodología	249
3.3.1 Tipo de estudio	249
3.3.2 Participantes	250
3.3.3 Instrumentos de análisis	262
3.3.4 Procedimiento	270
3.3.5 Formato del trabajo, citas y referencias	276
3.4 Resultados	277

3.4.1 Distribución muestral y resultados obtenidos por Dirección de Área Territorial y centro	277
3.4.2 Resultados obtenidos en las categorías de Gramática y Vocabulario	281
3.4.2.1 Resultados obtenidos en el estudio cualitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario	281
3.4.2.2 Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario	283
3.4.3 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zona geográfica y colegio	293
3.4.3.1 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zonas geográficas	295
3.4.3.2 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por colegios de forma individualizada	316
3.5 Discusión	333
3.5.1 Análisis de la muestra	350
3.5.2 Análisis de los resultados	360

4. BIBLIOGRAFÍA	389
------------------------	------------

5. ANEXOS	465
Anexo I. Solicitud de consentimiento a los padres	467

Anexo II. Carta de presentación a los colegios	468
Anexo III. Cuestionario de evaluación	469

Índice de figuras

▪ Marco teórico

Figura 1: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	117
Figura 2: Distribución territorial de la Comunidad de Madrid	207
Figura 3: Alumnos escolarizados dentro del Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015	210
Figura 4: Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial de la capital de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015.	211
Figura 5: Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial norte de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015.	212
Figura 6: Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial sur de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015.	213
Figura 7: Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial este de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015.	214
Figura 8: Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial oeste de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015.	215

Figura 9: Auxiliares de conversación que han participado en el Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015	221
Figura 10: Profesores “habilitados” que participan en el Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015	225
Figura 11: Universidades e instituciones en EE. UU. y Canadá que colaboran en la formación de docentes de la Comunidad de Madrid	226
Figura 12: Universidades e instituciones en Reino Unido que colaboran en la formación de docentes de la Comunidad de Madrid	227

▪ Marco empírico

Figura 13: Destrezas generales, actividades y lengua que deben adquirirse durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria	265
Figura 14: Descriptivo grado de cumplimiento en Gramática (%)	282
Figura 15: Descriptivo grado de cumplimiento en Vocabulario (%)	283
Figura 16: Comparaciones múltiples. Bonferroni	286
Figura 17: Dendrograma para el análisis Cluster jerárquico	288
Figura 18: Comparación del grado de cumplimiento en Gramática por dimensiones y grupos establecidos (%)	291
Figura 19: Comparación del grado de cumplimiento en Vocabulario por dimensiones y grupos establecidos (%)	293
Figura 20: Mapa perceptual. Gramática global	296
Figura 21: Mapa perceptual. G1: <i>Plural noun forms</i>	298

Figura 22: Mapa perceptual. G2: <i>Personal pronouns</i>	299
Figura 23: Mapa perceptual. G6: <i>Comparatives or Superlatives</i>	301
Figura 24: Mapa perceptual. G7: <i>Verb to be forms</i>	302
Figura 25: Mapa perceptual. G8: <i>Verb forms</i>	304
Figura 26: Mapa perceptual. G9: <i>Modal verbs, Wh questions, Adverbs</i>	305
Figura 27: Mapa perceptual. G10: <i>Prepositions of Place and Time</i>	307
Figura 28: Mapa perceptual. Vocabulario global	308
Figura 29: Mapa perceptual. V1: <i>People and their environment</i>	310
Figura 30: Mapa perceptual. V2: <i>Healthy living</i>	311
Figura 31: Mapa perceptual. V3: <i>Nature</i>	313
Figura 32: Mapa perceptual. V4: <i>Discoveries and Time</i>	314
Figura 33: Mapa perceptual. V5: <i>Actions and Objects</i>	315
Figura 34: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio A (%) .	316
Figura 35: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio B (%) .	318
Figura 36: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio C (%) .	319
Figura 37: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio D (%) .	321
Figura 38: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio E (%) .	322
Figura 39: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio F (%) .	324
Figura 40: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio G (%) .	325
Figura 41: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio H (%) .	327
Figura 42: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio I (%) ..	328
Figura 43: Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio J (%) ..	330

Índice de tablas

- **Marco teórico**

Tabla 1: Programas de enseñanza y formación desarrollados por la Unión Europea ..	93
Tabla 2: Comparativa de los indicadores utilizados para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación	127
Tabla 3: Evolución de los indicadores utilizados para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación	131
Tabla 4: Evolución histórica de los Tratados de la Unión Europea	156
Tabla 5: Conclusiones, resoluciones y decisiones elaboradas por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en materia de educación	162
Tabla 6: Iniciativas promovidas por la Comunidad de Madrid para fomentar el multilingüismo y la multiculturalidad	165
Tabla 7: Horario escolar semanal en la etapa de Educación Primaria	200
Tabla 8: Horario escolar semanal en la etapa de Educación Primaria. Propuesta de modificación	201
Tabla 9: Correspondencias establecidas entre <i>Trinity College, Cambridge ESOL</i> y MCERL	229

▪ Marco empírico

Tabla 10: Distribución de la muestra que ha constituido el estudio piloto	252
Tabla 11: Centros educativos que han participado en el estudio final	260
Tabla 12: Distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales	270
Tabla 13: Agrupamiento de los ítems por dimensiones en Gramática	273
Tabla 14: Agrupamiento de los ítems por dimensiones en Vocabulario-temas	274
Tabla 15: Centros educativos que han participado en el estudio	278
Tabla 16: Distribución de la muestra por Dirección de Área Territorial y centro	278
Tabla 17: Porcentaje de respuestas correctas por ítems en la categoría de Gramática	279
Tabla 18: Porcentaje de respuestas correctas por ítems en la categoría de Vocabulario	280
Tabla 19: Descriptivo de la puntuación de las categorías por zonas. Pruebas de Normalidad y Homogeneidad	284
Tabla 20: ANOVA: Comparación de la puntuación media obtenida en Gramática y Vocabulario entre zonas	285
Tabla 21: ANOVA: Comparación del grado de cumplimiento en Gramática por dimensiones y grupos establecidos	290
Tabla 22: ANOVA: Comparación del grado de cumplimiento en Vocabulario por dimensiones y grupos establecidos	292
Tabla 23: Relación entre las variables grado de cumplimiento y colegio-DAT en Gramática	366
Tabla 24: Relación entre las variables grado de cumplimiento y colegio-DAT en Vocabulario	366

Tabla 25: Comparativa de los resultados obtenidos con la Prueba LEA	368
Tabla 26: Comparativa de los resultados obtenidos con la Prueba de nivel de inglés del <i>Trinity College</i>	370
Tabla 27: Comparativa del grado de cumplimiento en Gramática de los grupos establecidos	375
Tabla 28: Comparativa del grado de cumplimiento en Vocabulario de los grupos establecidos	375
Tabla 29: Comparativa de los contenidos de gramática establecidos por la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (Orden 5958/2010), con los contenidos de gramática que establecen las instituciones de <i>Cambridge ESOL</i> y <i>Trinity College</i> de Londres en sus diferentes niveles de conocimiento	377
Tabla 30: Comparativa de los contenidos de Vocabulario establecidos por la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (Orden 5958/2010), con los contenidos de Vocabulario que establecen las instituciones de <i>Cambridge ESOL</i> y <i>Trinity College</i> de Londres en sus diferentes niveles de conocimiento	378
Tabla 31: Relación entre los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) y el grado de cumplimiento alcanzado por los colegios en Vocabulario de forma individual	381
Tabla 32: Relación entre los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) y el grado de cumplimiento alcanzado por los colegios en Gramática de forma individualizada	382

Acrónimos

AICI: Aprendizaje Integrado de Contenidos e Idiomas

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

AICOLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera

ANEE: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

ANOVA: *Analysis of Variance*

APA: Agencia Americana de Psicología

B.O.C.M.: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

B.O. del E.: Boletín Oficial del Estado

BOE: Boletín Oficial del Estado

CDI: Conocimientos y Destrezas Indispensables

CECA: Comunidad Europea del Carbón y del Acero

CEE: Comunidad Económica Europea

CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*

COM: Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas

DAT: Dirección de Área Territorial

DO: Diario Oficial de la Unión Europea

DOC: Diario Oficial de las Comunidades Europeas

EE. UU.: Estado Unidos

EMILE: *Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère*

EFP: Educación en Formación Profesional

EP: Educación Primaria

EPA: Encuesta de Población Activa

ERASMUS: *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ESOL: *English for Speakers of Other Languages*

EURATOM: Comunidad Europea de la Energía Atómica

EUROPASS: *European Passport*

EUROPOL: Oficina Europea de Policía

EUROSTAT: *Statistical Office of the European Communities*

IATE: *Inter-Agency Terminology Exchange*

IGGY: *International Gateway Gifted Youth*

JAI: Justicia y Asuntos de Interior

KET: *Key English Test*

LEA: Lectura, Escritura y Aritmética

LGE: Ley 14/1970, General de Educación

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de Educación

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa

LODE: Ley Orgánica 8/1995, Reguladora del Derecho a la Educación

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ONU: Organización de Naciones Unidas

OTAN: Organización del Tratado del Atlántico Norte

PESC: Política Exterior y de Seguridad Común

PET: *Preliminary English Test*

PIB: Producto Interior Bruto

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PYME: Pequeña y Mediana Empresa

RD: Real Decreto

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

SD: *Standard Deviation*

SE: *Standard Error*

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Resumen

Actualmente se reconoce que la educación en el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística de sus ciudadanos desempeña un papel principal en el abordaje de los retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentará España en los años venideros.

La Comunidad de Madrid, consciente de esta percepción social, viene realizando desde el año 2002 un programa de reformas de carácter estructural y de diseño curricular que, acorde a las directrices marcadas por la Unión Europea, la acerquen al objetivo propuesto en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000: “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”¹, y la conviertan, como se acordó en el Consejo Europeo de Barcelona del año 2002, en un referente de calidad mundial en materia de educación y formación.

Fruto de este ideario reformista, y con la finalidad de mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia de los sistemas educativos y de formación, fue la creación, en el año 2004, del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, destinado a fomentar

¹ Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (SN 100/00, apartado 5, p. 2).

el multilingüismo, la multiculturalidad y el aprendizaje permanente en los centros educativos dependientes de su gestión.

Transcurridos más de diez años desde su fundación, ha llegado el momento de revisar la situación de la educación en esta Comunidad, y emprender, en este sentido, estudios orientados a evaluar los resultados alcanzados. Atendiendo a esta finalidad, este novedoso estudio pretende analizar si la competencia lingüística conseguida por los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria es equivalente, como dispone la Orden 5958/2010 por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Para desarrollar este cometido, hemos diseñado un estudio descriptivo, observacional y transversal, en el que la metodología de investigación empleada ha sido de corte mixto, cualitativo y cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario individual, impreso, multivariable y estructurado, constituido por cuestiones dicotómicas y nominal-politómicas y con respuestas cerradas.

El cuestionario se ha elaborado en base a los contenidos que establece como objetivo la Comunidad de Madrid en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés, en el apartado “Lengua a la que los alumnos están expuestos”, y en los subapartados “Gramática” y “Vocabulario-temas”, para los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

Los resultados del estudio muestran que, efectivamente, los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria alcanzan, como dispone la Orden

5958/2010 de la Comunidad de Madrid, un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Como posibles líneas de investigación futuras, proponemos abordar temas relacionados con: las necesidades formativas y dotacionales de los docentes; el papel que juegan los alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza bilingüe; la influencia del entorno familiar en la selección del alumnado de los centros bilingües; las repercusiones de la enseñanza bilingüe sobre la competencia lingüística en castellano, y la influencia de la enseñanza bilingüe en la consecución de los objetivos de otras materias.

Palabras clave: programa bilingüe, Comunidad de Madrid, Educación Primaria, rendimiento alcanzado, lengua a la que los alumnos están expuestos.

“Hombre que habla dos lenguas vale por dos”

Rey Carlos V de Francia (1338-1380)

Introducción

1. Introducción

Hoy en día, el concepto de sujeto multilingüe, entendido como el individuo que es capaz de expresarse en diferentes lenguas, empieza a caer en desuso y a ser sustituido por el concepto de sujeto multilingüe y multicultural. Este concepto, de perspectivas más amplias, supone, además de la capacidad del sujeto para expresarse en otras lenguas, el conocimiento de la cultura de los países que hablan esa lengua y el acercamiento a la forma de pensar de sus habitantes.

La competencia multilingüe y multicultural ha sido motivo de análisis dentro del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001) y definida como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”².

Asimismo, este Consejo, en su “Guía para formular políticas lingüísticas de educación”, define cuáles tienen que ser los planteamientos que deben guiar el desarrollo de estas políticas:

- Reconocer que todos los sujetos disponen de la capacidad de ser multilingües.

² Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, p. 167.

- Entender que el multilingüismo supone la adquisición de un conjunto de recursos lingüísticos y destrezas comunicativas que capaciten al individuo para desenvolverse en ámbitos socioculturales diferentes.
- Fomentar la interculturalidad a través del conocimiento de la cultura de los países que hablan dicha lengua y del acercamiento a la forma de pensar de sus habitantes.
- Entender la competencia multilingüe como una competencia transversal que incluye todas las lenguas que se estudian.
- Definir un repertorio lingüístico común y dotarlo de la flexibilidad suficiente como para permitir que cada individuo modifique y complemente este contenido en función de sus necesidades comunicativas.
- Establecer cuáles son los requisitos mínimos que se deben superar para considerar que un individuo ha alcanzado la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, asumiendo que el objetivo de esta competencia no es alcanzar el nivel de comunicación que tiene el nativo, sino el de adquirir un repertorio lingüístico y unas habilidades comunicativas suficientes para desenvolverse adecuadamente en contextos socioculturales de exigencia comunicativa.

Pero el concepto actual de sujeto multilingüe y multicultural no ha surgido de la noche a la mañana, sino que es el fruto de siglos de evolución en el campo de la lingüística, la sociología y la psicopedagogía. El conocimiento y uso eficaz de una lengua ha sido, a lo largo de la historia, objetivo primordial de sociólogos, lingüistas, psicólogos y pedagogos, que al tiempo que iban desgranando cómo se llevaban a cabo los procesos

de adquisición del conocimiento y del lenguaje, han ido desarrollando enfoques metodológicos que pretendían plasmar la forma más eficaz de aprender y enseñar una lengua. Así, y como veremos más adelante con mayor detenimiento, se pasó de un método inicial en el que el conocimiento de la estructura gramatical era el objetivo principal del aprendizaje, a un método basado únicamente en la función comunicativa de la lengua, y de ahí al método actual de enseñanza dual, en el que se usa la lengua para aprender contenidos curriculares al tiempo que se aprende a usar dicha lengua.

Hoy en día, autores, sociedades científicas e instituciones nacionales y europeas coinciden en dos cosas: una, la imposibilidad de que se pueda llegar a elaborar un método de enseñanza-aprendizaje ideal; y dos, la definición de los requisitos que debería cumplir un hipotético método de enseñanza-aprendizaje, los cuales, de forma resumida, se podrían concretar en los siguientes puntos:

- Favorecer el conocimiento y respeto de otras culturas.
- Fomentar el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de otras lenguas.
- Desarrollar el aprendizaje de otras lenguas en base a la negociación de contenidos relevantes para el alumno.
- Desarrollar la capacidad cognitiva del alumno.
- Favorecer la elaboración de estrategias de aprendizaje nuevas.
- Asegurar la transversalidad del conocimiento y la transferencia de aprendizajes entre las diferentes lenguas que se estudien.
- Desarrollar una conciencia metalingüística que favorezca la comprensión de otras lenguas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas, nuestro deseo es contribuir a determinar, en la medida que este estudio lo permita, si el nivel de competencia en lengua inglesa que deben alcanzar los niños durante su periodo de formación escolar, en la etapa de Educación Primaria, se encuentra acorde con sus capacidades cognitivas, o si, por el contrario, y en el deseo de padres, profesionales de la educación e instituciones educativas de formar ciudadanos que puedan desenvolverse adecuadamente en una sociedad cada vez más competitiva y dependiente del conocimiento, somete al alumnado, como apuntan un número cada vez mayor de voces discrepantes, a una metodología de enseñanza demasiado exigente y a un esfuerzo intelectual, quizás, mayor del que correspondería a su desarrollo cognitivo. Esto podría ser causa, como apuntan los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación nacional e internacional de nuestro sistema educativo, como la prueba LEA³ o el informe PISA⁴, de por qué existe una tasa de fracaso escolar superior a la media de los países de nuestro entorno, o de por qué se registra un empobrecimiento del nivel de competencia lingüística en la lengua materna superior al que se registraba hace diez años.

El estudio que presentamos a continuación consta de dos partes claramente diferenciadas: una primera, de carácter eminentemente teórico —Marco Teórico—, en la que hacemos una contextualización histórica y normativa de la enseñanza de

³ Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética. Tiene como objetivo comprobar los conocimientos adquiridos por los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, con la entrada en vigor en diciembre de 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, esta prueba será sustituida por una nueva prueba de evaluación que se llevará a cabo en el tercer curso de la Etapa de Educación Primaria.

⁴ *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) desarrollado por la *Organization for Economic Co-operation and Development* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Tiene como objetivo evaluar, con carácter trienal, la competencia en lectura, matemáticas y ciencias naturales, a estudiantes de catorce, quince y dieciséis años. En España, el examen PISA de 2015 se realizó a los alumnos que cursaban el cuarto curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

lenguas extranjeras; y una segunda, de carácter eminentemente práctico —Marco Empírico—, en la que llevamos a cabo una descripción de la metodología empleada en el estudio, una presentación y discusión de los resultados obtenidos en nuestra investigación y, por último, una exposición de las conclusiones obtenidas.

A través de las secciones que componen el marco teórico, iremos viendo cómo, con el paso del tiempo, psicopedagogos y lingüistas han ido modificando la concepción y el enfoque metodológico para la enseñanza de lenguas extranjeras en base a los cambios demográficos, sociales, políticos y económicos que han ido aconteciendo, principalmente, en Europa y Norteamérica. En una primera sección, comentaremos cómo y por qué se pasó de una enseñanza basada en el conocimiento gramatical a otra centrada en la capacidad de comunicación. Seguidamente, en una segunda sección, describiremos cómo y por qué el concepto de sujeto multilingüe y multicultural se ha implantado con tanta fuerza en la Unión Europea. Finalmente, en una tercera sección, describiremos los pasos que ha ido dando la Comunidad de Madrid, a través de su Programa de Colegios Bilingües, para adaptarse a la normativa y recomendaciones propuestas por la Unión Europea en materia de enseñanza de lenguas extranjeras.

A través de las secciones que componen el marco empírico, presentaremos tanto el objetivo que nos marcamos al inicio de esta tesis como el planteamiento metodológico y los resultados obtenidos en su desarrollo. Tras definir en un primer momento la hipótesis de trabajo y los objetivos principal y específicos que nos marcamos al iniciar este estudio, describiremos, de forma detallada, la metodología de trabajo que hemos empleado en la investigación, haciendo especial hincapié en tres elementos clave: el primero, los contenidos que deben adquirir los alumnos que cursan el segundo curso

de la etapa de Educación Primaria en los centros de titularidad pública y privada concertada de la Comunidad de Madrid; el segundo, las características y el proceso de elaboración del cuestionario de evaluación diseñado para la recogida de los datos; y el tercero, la descripción de las características de la muestra seleccionada. A través de una segunda sección presentaremos, de forma pormenorizada, los resultados que hemos obtenido tras llevar a cabo el pertinente tratamiento estadístico de los datos recogidos. Finalmente, en una tercera sección, contrastaremos y discutiremos los resultados obtenidos, presentaremos las conclusiones de esta novedosa investigación y ofreceremos, para cerrar la sección, una visión prospectiva de la realidad educativa en la Comunidad de Madrid, así como algunas de las propuestas que servirán de base en nuestras futuras líneas de investigación.

Por último, se recogen en bloques diferenciados de los anteriormente comentados la bibliografía consultada en la elaboración de esta tesis, así como los distintos anexos con la documentación que ilustra nuestro trabajo.

Marco teórico

2. Marco teórico

2.1 Tendencias lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.1.1 Evolución histórica

2.1.2 Los métodos Gramatical y Directo y el Movimiento de Reforma

2.1.3 La Enseñanza Situacional de la lengua y el método Audiolingual

2.1.4 La etapa de los métodos humanísticos

2.1.4.1 Los nuevos métodos para la enseñanza de lenguas
surgidos al amparo del Código Cognitivo

2.1.4.2 La enseñanza de la lengua a través del Enfoque
Comunicativo

2.2 El multilingüismo y la Unión Europea

2.3 El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

2.3.1 La legislación española entre los años 1970 y 2014

2.3.2 El Convenio Hispano-Británico

2.3.3 El desarrollo del Programa

2.3.4 La organización, la metodología y las características del Programa

2.1 Tendencias lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.1.1 Evolución histórica

Desde un punto de vista histórico-pedagógico, los métodos desarrollados para la adquisición de una segunda lengua han ido adaptándose a las necesidades sociales, educativas y de comunicación de cada época, apoyándose, la mayor parte de las veces, en las corrientes psicopedagógicas existentes. Hechos como la revolución industrial, las grandes guerras mundiales, la promulgación de leyes sobre el libre mercado y la aparición de organizaciones como la ONU (Organización de Naciones Unidas) o la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) han contribuido de forma exponencial al proyecto de aprendizaje de otras lenguas, pasándose, en poco tiempo, de sociedades monolingües a sociedades multilingües, considerándose hoy en día que el setenta por ciento de la población mundial habla varias lenguas.

Aunque el afán de los lingüistas por diseñar el procedimiento más completo y eficaz para enseñar una lengua alcanzó su máximo apogeo en la primera mitad del siglo XX, los intentos por alcanzar este fin se remontan a la Edad Media.

Hasta el siglo XV, el latín era la lengua de referencia en comunicación oral y escrita, encontrándose presente en todos los ámbitos de la sociedad. Los cambios políticos

que vivió Europa durante el siglo XVI impulsaron el desarrollo de las lenguas vernáculas y fueron relegando el latín a un segundo plano, quedando su uso prácticamente restringido a los ámbitos de la educación y de la religión, y siendo el inglés, el italiano y el francés las lenguas que surgieron como referentes en los ámbitos de la familia, la política, la economía y el comercio. El conocimiento memorístico de la gramática latina y el dominio de su retórica se convirtieron, durante los siglos XVII y XVIII, en el paradigma de la sabiduría, considerándose su estudio el único método eficaz para desarrollar las capacidades intelectuales del individuo.

Cuando a finales del siglo XVIII los cambios sociales trajeron consigo la inclusión de las antiguas lenguas vernáculas —ya lenguas modernas— en los planes de estudio, su enseñanza se llevó a cabo siguiendo los mismos postulados que durante los siglos anteriores se emplearon para la enseñanza del latín. Esta sistemática de trabajo basada en el estudio de los aspectos gramaticales de la lengua, pero descontextualizada de la realidad y carente de una intención comunicativa práctica, se denominó “Método de gramática-traducción” y se mantuvo vigente hasta finales del siglo XIX.

A mediados del siglo XIX, el método gramatical empezó a cuestionarse al no satisfacer adecuadamente las necesidades de comunicación entre individuos que hablaban diferentes lenguas, lo que dificultaba considerablemente, las relaciones culturales, políticas y comerciales entre los distintos estados europeos. Conscientes de esta situación, pedagogos, psicólogos, sociólogos y lingüistas de la época encabezaron un “Movimiento de Reforma” que se encargó de diseñar la fundamentación teórica y los procedimientos lingüísticos específicos que debían constituir la base de un enfoque

metodológico alternativo, que, centrándose en el aspecto comunicativo de la lengua, potenciase la comunicación oral en detrimento de la palabra escrita. El resultado final fue la aparición de un método basado en el aprendizaje infantil, natural o primario de la lengua, el cual se denominó “Método Directo”.

Aunque el Método Directo alcanzó gran repercusión en Europa, pronto surgieron discrepancias entre los teóricos de la lingüística y los pedagogos que formaban parte del Movimiento de Reforma. Para los lingüistas, este método adolecía de la base teórica suficiente como para permitir al educador alcanzar su objetivo tanto en contextos comunicativos exigentes como educativos. Los resultados quedaban demasiado expuestos tanto a la fluidez lingüística como a la capacidad comunicativa del educador. Para intentar corregir este problema, a principios del siglo XX, en países como Francia, Inglaterra o Estados Unidos, empieza a complementarse su propuesta metodológica, incluyendo actividades educativas basadas en la lectura de textos escritos y en el estudio de las estructuras gramaticales necesarias para el dominio de la lengua.

La segunda mitad del siglo XX constituye la etapa más fecunda en lo referente al diseño de propuestas metodológicas encaminadas a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, durante este periodo, editores, pedagogos y lingüistas apoyan al desarrollo de métodos de enseñanza con enfoques tan diversos entre sí que llegan, en ocasiones, a orientar el proceso de aprendizaje por caminos contrapuestos. La “Enseñanza Situacional de la Lengua” y el “Método Audiolingual” podrían ser, en opinión de los expertos en metodología del aprendizaje, los más representativos de esta época.

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, empieza a tomar cuerpo la idea de la imposibilidad de conseguir el método de enseñanza perfecto a base de introducir cambios en la metodología docente. Pronto empiezan a surgir nuevos enfoques metodológicos que ponen el énfasis en el resultado del proceso de instrucción, y no en el método de enseñanza empleado para su consecución. Estos nuevos enfoques centran el aprendizaje en la competencia comunicativa de la lengua y su relación con el contexto sociocultural en el que se emplea, prestando especial atención a los intereses y necesidades específicas del alumno y a las experiencias personales de los interlocutores. Las destrezas lingüísticas se enseñarán mediante programaciones que integren la estructura de la lengua en el proceso comunicativo. Los exponentes más representativos de este “Enfoque Comunicativo de la Lengua” serán la “Enseñanza de la Lengua Basada en Contenidos” y la “Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas”.

Para concluir este apartado, antes de pasar a comentar de forma más detallada los principales avances psicopedagógicos y metodológicos surgidos a lo largo de la historia en lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario aclarar lo que se entiende por enfoque o corriente psicopedagógica y por método de aprendizaje, ya que, aunque estos conceptos se mezclan continuamente a lo largo de la exposición, presentan características que los diferencian de forma clara. En referencia al primer concepto, Cerezo (2007) escribe al respecto:

se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas “corrientes” describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a

ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías. (p. 3)

Y en referencia al segundo concepto, Hernández (1999), citando el *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* en su edición de 1997, define el método:

como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida. [...] Los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos. (p. 142)

Avanzando en la definición de estos conceptos, Richards y Rodgers (2003) apuntan las principales características que los diferencian. Así, afirman que los enfoques:

tienen en común un conjunto esencial de teorías y creencias acerca de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje del idioma, y un conjunto, derivado de aquél, de principios para la enseñanza de un idioma. Ninguno de ellos, sin embargo, conduce a una serie específica de normas y técnicas que haya que utilizar en la enseñanza de un idioma. [...] A causa de este nivel de flexibilidad y de la posibilidad de que haya distintas interpretaciones y aplicaciones, los enfoques suelen permanecer en reserva mucho tiempo. Permiten la interpretación y la aplicación individuales. Pueden ser revisados y actualizados en el transcurso del tiempo según aparecen nuevas prácticas. (p. 240)

Mientras que los métodos constituyen un:

sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas. Contiene especificaciones detalladas sobre el contenido, los papeles de profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza. Posee una relativa fijeza en el tiempo y hay por lo general poco ámbito para la interpretación individual. [...] Al estar frecuentemente vinculados a alegaciones muy específicas y prácticas obligatorias, suelen caer en desgracia cuando esas prácticas se pasan de moda o quedan desacreditadas. (*loc. cit.*)

2.1.2 Los métodos Gramatical y Directo y el Movimiento de Reforma

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, el conocimiento memorístico de la gramática latina y el dominio de su retórica se convirtieron, durante los siglos XVII y XVIII, en el paradigma de la sabiduría, considerándose su estudio el único método eficaz para desarrollar las capacidades intelectuales del individuo. Cuando, a finales del siglo XVIII, los cambios sociales trajeron consigo la inclusión de lenguas modernas en los planes de estudio, su enseñanza se llevó a cabo tal y como se hacía en la enseñanza del latín: basándose en el estudio de los aspectos gramaticales, pero de forma descontextualizada de la realidad y sin intención comunicativa práctica. A este método se le denominó “Método de Gramática-Traducción”.

Aunque el Método Gramatical, desarrollado en Estados Unidos por el profesor de lenguas clásicas B. Sears⁵ en 1845, se pueda considerar como el método de referencia durante los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX, ya ha caído prácticamente en desuso. Sin embargo, a pesar de no contar con una teoría psicopedagógica que lo sustente y carecer de defensores, su sencillez metodológica y facilidad de aplicación favorecen que se siga utilizando hoy en día, aunque, eso sí, únicamente en contextos donde el aprendizaje de la palabra escrita predomine sobre la necesidad de comunicación (Liu, 2007).

Este método deriva del empleado en las escuelas renacentistas para difundir las lenguas clásicas —griego y latín—, y se basa en el concepto de que el lenguaje se adquiere mediante el estudio, la observación y el análisis de un conjunto de reglas gramaticales que, seguidamente, debían ser aplicadas en la traducción de textos antiguos. La lengua nativa del alumno se emplea como sistema de referencia para la adquisición de la segunda lengua (Stern, 1987). La corrección del error constituye uno de los pilares esenciales de este método, debiendo ser rectificado de forma inmediata y memorizado para no volver a ser reproducido (Howatt, 1984).

El salto a la enseñanza de lenguas modernas como el inglés, el francés o el alemán, no aportó grandes novedades a este método, pues las técnicas y los procedimientos empleados para la enseñanza de las lenguas modernas eran exactamente los mismos que los desarrollados para las lenguas clásicas (Martín, 2009), aunque el aprendizaje de las lenguas modernas, a diferencia del de las clásicas, persiga un objetivo comunicativo. El trabajo en el aula seguía un guion deductivo y mentalista,

⁵ B. Sears publicó en 1845 "El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina" (*The Ciceronian or the Prussian Method of Teaching the Elements of the latin language*).

centrándose en la adquisición de vocabulario y en la asimilación de reglas gramaticales que seguidamente eran aplicadas a la traducción bidireccional de textos literarios de complejidad creciente. El nexo de comunicación entre alumno y profesor era el idioma materno del alumno, pues se asumía que los patrones gramaticales eran comunes para las diferentes lenguas, y por tanto, exportables de unas a otras. El alumno aprendía el nuevo idioma sobre la base del que ya había adquirido, considerándose ilógico que durante el proceso de aprendizaje no se tradujesen las expresiones en lengua extranjera y se buscase su equivalente en la lengua materna. Vygotski (1995), en referencia a este método, sostiene que cuanto mayor era el dominio de la lengua nativa, menos costosa era la adquisición del nuevo código lingüístico: “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa” (p. 149).

Desde un punto de vista pedagógico, el principal inconveniente que se aprecia en este método radica en la falta de aprovechamiento de las habilidades de escucha activa y producción oral. Al alumno no se le enseñaba a pensar en la nueva lengua ni a interactuar con interlocutores nativos formando parte de un contexto real, lo que abocaba al aprendiz a memorizar situaciones artificiales y descontextualizadas que raramente podían ser aplicadas a la vida real y que terminaban por generar un alto grado de frustración y el abandono del aprendizaje.

La Revolución Industrial y la expansión colonial que vivió Europa durante los siglos XIX y principios del XX trajeron consigo la aparición de un comercio internacional que generó necesidades de comunicación que hasta entonces no habían sido concebidas. Esta situación dio paso a la aparición de textos escritos que, con diversa fortuna,

intentaban enseñar al individuo a desenvolverse en contextos comunicativos reales, haciendo hincapié en la producción oral en detrimento del conocimiento gramatical. Tomando como punto de partida este nuevo enfoque, a mediados del siglo XIX, pedagogos como Marcel y Gouin en Francia o Prendergast en Inglaterra empiezan a plantearse métodos alternativos para la enseñanza de segundas lenguas. Estos métodos, aunque con desarrollos diferentes, tenían como denominador común la forma en la que el niño adquiría la lengua materna y el análisis de las herramientas que este empleaba para interpretar, interiorizar y reproducir los significados que luego aplicaba en la negociación de situaciones asociadas a contextos comunicativos específicos.

Aunque el recorrido de estos métodos fue breve al no contar con un soporte institucional que permitiese su desarrollo dentro del sistema educativo vigente, sirvió para sensibilizar a los lingüistas de la época sobre la necesidad de desarrollar nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, a finales del siglo XIX, lingüistas como Passy en Francia, Sweet en Inglaterra o Viëtor en Alemania, utilizando como punto de partida las ideas reformistas planteadas por Marcel, Gouin y Prendergast, ente otros, encabezaron lo que se dio a conocer como el “Movimiento de Reforma”, y diseñaron los fundamentos teóricos que debían constituir la base de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de idiomas centrado en el conocimiento fonético y en el análisis científico de la lengua objeto. Entre sus recomendaciones figuraban:

- Rechazar la traducción como método de enseñanza-aprendizaje y establecer la producción oral como punto de partida para la adquisición de la segunda lengua.
- Emplear la lengua materna únicamente para introducir contenidos complejos o para verificar el grado de comprensión del alumno.
- Trabajar las destrezas lingüísticas siguiendo un orden específico: escuchar, hablar, leer y escribir.
- Utilizar contextos significativos a la hora de enseñar nuevos significados.
- Introducir las reglas gramaticales gradualmente a medida que se avanza en la complejidad de los contenidos.
- Formar al profesorado en fonética para que pueda pronunciar correctamente los sonidos de la lengua que enseña.

A principios del siglo XX, empiezan a surgir propuestas metodológicas que intentan aunar, por un lado, los fundamentos teóricos sugeridos por los lingüistas del Movimiento de Reforma, y por otro lado, los planteamientos naturalistas que, para el aprendizaje de lenguas, defendieron los pedagogos que precedieron a este Movimiento. El resultado de esta combinación fue la aparición en Francia y Alemania y posteriormente en Estados Unidos, lo que se denominó como “Método Directo” o “Método Natural”, siendo, posiblemente, Sauveur y Berlitz sus máximos exponentes.

Mediante este método, se intenta establecer “una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina [...] sin la ayuda de la lengua materna” (Hernández, 1999, p. 143). Este método rechaza frontalmente el aprendizaje nemotécnico y propicia el aprendizaje de la segunda lengua de la misma forma que el

niño adquiere la primera lengua, es decir, primero se aprende a hablar y después a leer y escribir (Richards, 2001). Se asume “que el aprendizaje de la lengua extranjera y la lengua materna constituyen procesos similares, solo que comenzados en diferentes edades” (Hernández, 1999, p. 143). El profesor deja de ser la fuente de donde proviene el conocimiento para pasar a ser el hilo conductor que acompañe al alumno durante el proceso de aprendizaje. Las estructuras gramaticales y el vocabulario se van adquiriendo a medida que el contexto comunicativo creado por el profesor lo requiere. Los contextos se trabajan una y otra vez hasta que el alumno reproduce a la perfección el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas. La lectura deja de ser una tarea obligada para pasar a convertirse en un mecanismo recomendado y destinado a profundizar en aquellos temas que han despertado el interés del alumno.

Richards y Rodgers (2003, pp. 21-22) recogen los principios y procedimientos que podrían sintetizar este método:

- La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
- Solo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
- Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.
- La gramática se enseñaba de forma inductiva.
- Los nuevos elementos de enseñanza se introducen oralmente.
- El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.

- Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
- Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Para concluir este apartado, cabría decir que, aunque este método alcanzó gran popularidad entre los estudiantes que, por motivos laborales, sociales o culturales, necesitaban adquirir una competencia lingüística rápida y suficiente en una lengua extranjera, no ocurrió lo mismo entre los representantes de las instituciones educativas de la época. A diferencia de las escuelas de idiomas privadas, como las escuelas Berlitz, los centros educativos de la red pública no contaban con los elementos que, a juicio de psicólogos y pedagogos, eran fundamentales para el éxito del aprendizaje, como por ejemplo: hablantes nativos con la competencia lingüística necesaria para enseñar la lengua; tiempo suficiente para desarrollar el método en el aula; o motivación suficiente en el alumnado al carecer los contenidos de relevancia significativa. El resultado de este proceso fue la progresiva incorporación al método de textos de lectura sencillos, donde al tiempo que se iban introduciendo las reglas gramaticales básicas, se iba avanzando en el conocimiento de la lengua.

2.1.3 La Enseñanza Situacional de la lengua y el Método Audiolingual

Como ya hemos visto en el apartado anterior, las limitaciones que mostraban los métodos Gramatical y Directo no permitían al alumno ni alcanzar una competencia lingüística adecuada en la lengua objeto, ni trasladar eficazmente las destrezas adquiridas a situaciones de la vida real. Como consecuencia de esto, durante la

segunda década del siglo XX, los pedagogos que trabajan en la red pública británica empiezan a oponerse frontalmente a seguir empleando estos métodos en la enseñanza de lenguas. Dos serán los argumentos que justifiquen este rechazo: el primero, el convencimiento de la necesidad de introducir la competencia lectora en el proceso de adquisición del lenguaje, dadas las dificultades que presentaban los alumnos para adquirir un nivel conversacional adecuado utilizando únicamente la competencia oral; y el segundo, el convencimiento de la necesidad de aplicar un carácter más estructural a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, si bien la competencia oral debía ser la base del aprendizaje, la adquisición de un vocabulario elemental y el conocimiento de las reglas gramaticales básicas debían ser considerados como un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje si se pretendía que el alumno adquiriese un dominio eficaz de la lengua. Para estos pedagogos, la adquisición de un vocabulario base era considerada un factor clave para poder desarrollar la competencia lectora, y la adquisición de las estructuras gramaticales más importantes, el substrato necesario para poder comprender cómo se estructuraban las oraciones en el lenguaje oral.

Recogiendo este sentir, lingüistas británicos de la época como Palmer, Hornby o West empiezan a trabajar en un nuevo planteamiento metodológico basado en el enfoque oral del Método Directo, pero complementado con los requerimientos demandados por los pedagogos de la época, es decir, una base lingüística adecuada, una selección de los contenidos de aprendizaje en función de su relevancia, una exposición de las actividades en el aula empleando técnicas de enseñanza específicas y, por último, una introducción de los contenidos seleccionados siguiendo una secuencia temporal lógica. Dicha secuencia quedaría establecida de la siguiente manera: en primer lugar,

adquisición, por parte del alumno, del vocabulario necesario para poder desarrollar la competencia lectora⁶; en segundo lugar, lectura de textos en lengua extranjera de complejidad creciente; y finalmente, en tercer lugar, introducción controlada —a través de los textos— de las reglas gramaticales necesarias⁷ para alcanzar el dominio del inglés como lengua extranjera.

Las principales características de este nuevo enfoque las resumen Richards y Rodgers (2003, p. 48):

- La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos de forma escrita.
- Se utiliza la lengua objeto como la lengua de expresión en el aula.
- Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
- Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
- Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas.
- Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.

En este nuevo enfoque metodológico, el profesor es considerado como el único responsable del proceso de instrucción. Su función consistirá en escoger las situaciones

⁶ L. Faucett, H. E. Palmer, M. West y E. L. Thorndike publicaron en 1936 *"The Interim Report on Vocabulary Selection"*, donde reflejaban el vocabulario que consideraban necesario para que un estudiante pudiese leer textos escritos en inglés. Posteriormente, en 1953, M. West revisó y actualizó esta guía en una nueva publicación: *"A General Service List of English Words"*.

⁷ A. S. Hornby, E. V. Gatenby y H. Wakefield publicaron en 1953 *"The Advanced Learner's Dictionary of Current English"*, donde describieron las estructuras oracionales básicas para el aprendizaje de la lengua inglesa.

de la vida real donde se requiera la utilización de un determinado vocabulario y, seguidamente, diseñar actividades donde se deban emplear las estructuras gramaticales objeto del aprendizaje. Con el fin de evitar errores gramaticales y de pronunciación, el alumno deberá limitarse a interactuar con el profesor siguiendo las directrices que este le marca. Con el tiempo, y a medida que el alumno vaya avanzando en el dominio de la lengua, se le permitirá interactuar con el resto de los alumnos, aunque siempre bajo la supervisión del profesor.

Aunque en un primer momento este nuevo enfoque metodológico fue conocido como el “Enfoque Oral” para la enseñanza de idiomas, el hecho de que los contenidos de aprendizaje fuesen presentados siempre formando parte de situaciones de la vida real dio paso a un cambio en la denominación, empezándose a llamar, a partir de 1950, “Enseñanza Situacional de la Lengua”⁸. No obstante, debemos dejar claro que la relación del método con situaciones de la vida real es meramente testimonial, ya que queda reducida a la elaboración de materiales didácticos sobre los que presentar el vocabulario y las estructuras gramaticales.

Los cambios que se fueron sucediendo en Gran Bretaña para coordinar y sistematizar la enseñanza de lenguas extranjeras durante las primeras décadas del siglo XX no tuvieron su equivalente en Estados Unidos hasta su entrada en la Segunda Guerra Mundial, momento en el cual se hizo imprescindible conocer las lenguas de los países que participaban en ambos bandos de la contienda. Fruto de esa necesidad fue la creación, en 1943, del “Programa para la Formación Especializada del Ejército”⁹,

⁸ *Situational Approach*. Término original empleado en 1950 por A. S. Hornby en una serie de artículos publicados en *English Language Teaching*.

⁹ *Army Specialized Training Program (ASTP)*.

basado en el “Método del Informante”¹⁰, desarrollado por el lingüista americano L. Bloomfield¹¹ en la Universidad de Yale. Su objetivo era la formación, a través de un programa intensivo de inmersión lingüística, de traductores e intérpretes que pudiesen satisfacer de forma eficaz las necesidades de comunicación del personal militar. Aunque de corto recorrido, este programa sirvió de punto de partida para que los lingüistas americanos, como antes hicieran los británicos, empezasen a considerar la importancia de la competencia oral en la enseñanza de una lengua extranjera y se fuesen alejando, paulatinamente, tanto de los postulados naturalistas que preconizaba el Método Directo como de las nuevas tendencias que fueron surgiendo con posterioridad en favor del aprendizaje a través de la lectura¹².

Fruto de ese alejamiento fue la creación, en 1939, del *English Language Institute*, dependiente de la Universidad de Michigan y destinado a la formación del profesorado americano encargado de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Fries¹³, formado en lingüística estructural¹⁴ y director del instituto, sostiene que las diferencias

¹⁰ El “Método del Informante” consistía en utilizar a “un hablante nativo de la lengua —el informante— que servía como fuente de frases y de vocabulario, proporcionando oraciones para imitar, y un lingüista, que supervisaba la experiencia de aprendizaje. El lingüista [...] estaba entrenado para sonsacar del informante las estructuras básicas de la lengua. De esta forma, los alumnos y el lingüista eran capaces de participar en conversaciones guiadas y aprendían a hablar la lengua, además de entender mucha de su gramática básica”. Richards y Rodgers (2003, p. 58).

¹¹ Leonard Bloomfield (1887-1949). Filólogo y lingüista americano considerado como uno de los padres del estructuralismo americano. Fue el principal fundador de la Sociedad Lingüística de Estados Unidos. Publicó en 1933 *“Language”*, donde realiza un análisis de la lingüística de la época.

¹² En 1923 se publica en Estados Unidos el “Informe Coleman”, poniendo de manifiesto las limitaciones del Método Directo en la enseñanza de una lengua extranjera y recomendando la inclusión del vocabulario y de las reglas gramaticales básicas en textos de lectura de complejidad creciente.

¹³ Charles Carpenter Fries (1887-1967). Fue el director del *English Language Institute - University of Michigan*. Aplicó los principios de la lingüística estructural a la enseñanza del inglés. Publicó, en 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, donde expuso su teoría sobre el análisis contrastativo.

¹⁴ “el estructuralismo americano, génesis del método aural-oral, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. Al estudiar las lenguas indígenas, se dieron cuenta de la importancia y valorización de la lengua hablada frente al registro escrito, y abandonaron la idea de que el estudio de una lengua debía limitarse a los textos escritos”. Kondo, CM; Fernández, C; Higuera, M. (1997). Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras. Fundación Antonio Nebrija, Madrid, pp. 37-39 en Martín, MA.

que existen entre las estructuras gramaticales y fonológicas de las lenguas materna y objeto son la causa de los problemas de aprendizaje que presenta el alumno. Si se analizan y contrastan estas estructuras, se pueden anticipar las dificultades que se irán presentando durante el proceso de aprendizaje, y mediante una adecuada programación y secuenciación de las actividades a desarrollar, y la elaboración de un material de enseñanza específico, soslayar las interferencias en el aprendizaje. El alumno primero debe escuchar y aprender a pronunciar correctamente, y posteriormente, y a medida que vaya avanzando en el conocimiento de la lengua, ir aprendiendo a hablar, leer y escribir. Durante este proceso, la lengua objeto debe ser la única empleada como medio de enseñanza, y las reglas gramaticales, el vocabulario y las estructuras básicas de la oración se irán introduciendo secuencialmente en función de su frecuencia de uso y su complejidad (Fries, 1945). Aunque este nuevo enfoque metodológico, desarrollado por los lingüistas de la Universidad de Michigan y conocido como “Enfoque Oral”, “Enfoque Estructural” o “Enfoque Aural-Oral”, comparte muchos elementos con el modelo británico del “Enfoque Oral”¹⁵, presenta en su génesis un elemento claramente diferenciador: su vinculación a la corriente psicológica del Conductismo.

A mediados del siglo XX, la escuela americana de psicología empieza a desarrollar lo que se conoce como “Psicología Conductista”, centrada en el estudio de la conducta humana y en cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Entre los principales

(2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Extremadura, p. 64.

¹⁵ El hecho de que los contenidos de aprendizaje se presentasen formando parte de situaciones de la vida real dio paso a que el modelo británico del “Enfoque Oral” para la enseñanza de idiomas cambiase su denominación a partir de 1950 y empezase a llamarse “Enseñanza Situacional de la Lengua”.

defensores de esta teoría se encuentra B. F. Skinner¹⁶, quien sostiene que el individuo funciona en base a un proceso de estímulo-respuesta. Afirma que lo que ocurre en la mente no se puede medir; en cambio, lo que el individuo hace tras recibir un estímulo se puede observar y cuantificar. A través de estímulos protocolizados se puede introducir la información deseada en el cerebro, y mediante el análisis de las respuestas desencadenadas por estos estímulos se pueden estudiar las conductas y comportamientos del individuo (Skinner, 1953).

En relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, Skinner (1957) afirma que “no tenemos razones para suponer [...] que la conducta verbal sea diferente, en ningún aspecto fundamental, de la conducta no-verbal, o que se necesiten nuevos principios para explicarla” (p. 10). El lenguaje, por tanto, debe ser considerado como un conjunto de hábitos adquiridos en base a un proceso mecánico, y su aprendizaje, como un proceso de condicionamiento basado en el principio de estímulo-respuesta (Bolinger, 1972).

En este proceso de aprendizaje, el alumno juega un papel pasivo y receptivo, siendo considerado como un documento en blanco sobre el que hay que ir transfiriendo información. Pero además, la información que se transfiere debe seguir un método determinado, que consiste, básicamente, en repetir los conceptos que se deben adquirir (estímulo) hasta producir respuestas correctas de forma automática (respuesta condicionada) que, seguidamente, serán empleadas en diálogos programados, y más adelante, en conversaciones libres. Esto supone una adquisición

¹⁶ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Doctor en psicología por la Universidad de Harvard en 1931. Fundó la revista *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Fue el descubridor del condicionamiento operante. Entre sus libros destacan: *La conducta de los organismos* (1938), *Walden II* (1948), y *Sobre el conductismo* (1974).

memorística de los contenidos sin tener en cuenta ni las capacidades del alumno ni lo que desea, necesita o le interesa. El profesor juega un papel activo, siendo el único responsable de controlar y conducir el proceso de adquisición de la lengua, y procederá, en base a los resultados obtenidos por el alumno, a reforzar su trabajo de manera positiva (notas altas, felicitaciones...) animando a su repetición o de manera negativa (notas bajas, castigos...) animando a su supresión (Skinner, 1957; Brown, 1993). De manera análoga, el aprendizaje de una segunda lengua supondrá la adquisición de un nuevo repertorio lingüístico a través de los mecanismos de la repetición y el refuerzo (Zanón, 1988).

Intentando ocupar el vacío que durante la primera mitad del siglo XX había generado el declive del Método Directo, el profesor N. Brooks¹⁷, de la Universidad de Yale, desarrolla, en 1964, lo que se conoce como “Método Audiolingual” para la enseñanza de la lengua extranjera. Este método, que rápidamente alcanzó gran popularidad dentro y fuera de Estados Unidos, surge al amparo de la Segunda Guerra Mundial y se ve rápidamente impulsado por las necesidades de comunicación que generaron la Guerra Fría, el desarrollo de políticas internacionales y los avances en el campo de la investigación¹⁸.

Este método aún el enfoque estructuralista de los lingüistas americanos con los postulados conductistas de la escuela americana de psicología, y se postula,

¹⁷ “Audiolingual Method”. Término original: “Audiolingualism”. Método utilizado en las escuelas y universidades de Estados Unidos y Canadá para la enseñanza de lenguas extranjeras.

¹⁸ “Tras el lanzamiento del primer satélite soviético en 1957, EE. UU. decide promover la enseñanza de lenguas extranjeras de cara a evitar el aislamiento de los científicos e intelectuales americanos con respecto a los avances científico-tecnológicos de los demás países. En 1958 se publica la “*National Defense Education Act*”, que, entre otras medidas, financia la investigación en el ámbito de las lenguas modernas, la elaboración de materiales didácticos y la formación de profesorado especializado” (Zanón, 1988, p. 3).

rechazando frontalmente la adquisición de una segunda lengua basándose en la traducción, la lectura y el establecimiento de paralelismos con el idioma materno, al tiempo que promueve una adquisición estructural del lenguaje donde el vocabulario, las reglas gramaticales y las estructuras básicas de la oración son empleadas como el substrato necesario para alcanzar el dominio de la lengua objeto. El alumno empezará trabajando la pronunciación mediante la repetición de patrones determinados que incluyen vocabulario, reglas gramaticales y estructuras oracionales, y no progresará hacia la lectura y la escritura hasta que no consiga expresarse con la fluidez oral de un nativo. El hecho de no entender inicialmente el significado de lo que se está repitiendo no constituye un problema, pues lo importante es la correcta adquisición de la conducta verbal. El profesor, para poder transmitir los contenidos sin que exista margen de error y controlar el ritmo de aprendizaje del alumno, se auxiliará de laboratorios de sonido donde se empieza repitiendo diálogos básicos elaborados por hablantes nativos de la lengua, y a medida que el alumno progresa, se van introduciendo fragmentos de mayor complejidad. Se empieza con escucha activa y producción oral y se termina con lectura y producción escrita, siempre por este orden.

Según Liu (2007), este método ha supuesto una importante contribución al aprendizaje de un segundo idioma, ya que facilita a los pedagogos los materiales de enseñanza necesarios para poder desarrollar su actividad en el aula, se puede aplicar a grupos numerosos, no requiere un nivel de conocimiento previo por parte del alumno y no precisa que el profesor sea un hablante nativo, ya que las grabaciones proporcionan modelos correctos para llevar a cabo tanto diálogos como ejercicios.

Los principios fundamentales de este método vienen definidos por Rivers (1964, pp. 19-22. En Richards y Rodgers 2003, p. 64):

- El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal —es decir, producción automática y comprensión de enunciados— y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.
- Las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua objeto se presentan de forma oral antes de que se vean de forma escrita. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.
- La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis. La analogía incluye los procesos de generalización y de discriminación. Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en una variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas. Los ejercicios de repetición pueden permitir que los alumnos desarrollen analogías correctas. Por tanto, el enfoque para la enseñanza de la gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.
- Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no

aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

Aunque toman puntos de partida distintos, el Método Directo —en el caso de la Enseñanza Situacional de la Lengua— y la teoría conductista de la escuela de psicología americana unida al enfoque estructuralista propuesto por los lingüistas americanos —en el caso del Método Audiolingual— presentan numerosos elementos comunes en cuanto a su diseño y desarrollo. Las investigaciones que se sucedieron en los campos de la psicología y de la lingüística con posterioridad a la implantación de estos métodos convergieron en lo que se denominó “Análisis Contrastivo”, término que agrupa una serie de procedimientos diseñados para favorecer el aprendizaje de un idioma y que se centran en la identificación de las áreas de mayor dificultad de aprendizaje y, por tanto, más susceptible de generar errores (Zanón, 1988). Los defensores de este método de enseñanza afirman que se pueden predecir las dificultades de aprendizaje que encontrará el alumno al intentar transferir los hábitos lingüísticos desde su lengua materna a la nueva lengua —teoría conductista— y, en base a esta predicción, ordenar los contenidos de enseñanza y diseñar materiales didácticos que permitan comparar las estructuras que difieren en ambas lenguas y ordenarlas de menor a mayor dificultad, debiendo ser estas últimas las que muestren mayor grado de diferencia lingüística y, por tanto, mayor dificultad de aprendizaje —modelo lingüístico estructuralista—.

Para concluir este apartado, cabría decir que, durante la segunda mitad del siglo XX, el modelo de Análisis Contrastivo inicia un rápido declive. Los estudios realizados por la comunidad científica para analizar la naturaleza de los errores de producción que se

cometían durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua demostraron que los errores generados por la transferencia entre lenguas no alcanzaba un porcentaje suficientemente significativo. Este hecho, unido a los claros signos de agotamiento que empezaban a mostrar los postulados conductistas a la hora explicar el proceso de adquisición del lenguaje, junto a la incapacidad del modelo estructuralista para definir las características del lenguaje, trajo consigo el inicio de una revolución en los campos de la psicología y la lingüística que dio paso a la época de los métodos humanísticos, basados, unos, en la experimentación y el anhelo innovador de psicólogos, lingüistas y educadores principalmente americanos; y otros, en la creación de un enfoque más acorde con las nuevas directrices elaboradas por la recientemente constituida Comunidad Económica Europea.

2.1.4 La etapa de los métodos humanísticos

Como ya comentamos en el apartado anterior, durante la segunda mitad del siglo XX, el modelo de Análisis Contrastivo empieza a perder popularidad debido, principalmente, a dos factores: el primero, las dificultades que encontraban los alumnos para adquirir una competencia lingüística adecuada y poder trasladar las destrezas adquiridas a situaciones de la vida real; y el segundo, el creciente rechazo de la comunidad científica, tanto a los postulados conductistas sobre el proceso de aprendizaje como al enfoque estructuralista de la adquisición del lenguaje. El rechazo a considerar que el aprendizaje de una lengua se rija por los mismos principios que cualquier otro tipo de aprendizaje —la formación mecánica de hábitos correctos a

través del estímulo y el refuerzo— dio lugar al desarrollo de nuevos enfoques en los ámbitos de la lingüística y de la psicología, basados todos ellos en la convicción de que el ser humano dispone de recursos innatos, capaces por sí mismos de determinar y condicionar el proceso de aprendizaje. El lenguaje pasa a ser considerado como una capacidad integrada en el resto de las capacidades mentales del individuo, y el aprendizaje, un proceso interno en continua evolución que se nutre de la interacción de los conocimientos adquiridos con el entorno sociocultural del individuo.

Entre los nuevos enfoques surgidos en el campo de la psicología durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, al amparo del declive de los postulados conductistas, se encuentran el Innatismo¹⁹, el Constructivismo²⁰ y el Generativismo²¹, todos ellos englobados en lo que se conoció como la “Revolución Cognitivista”. El Cognitivism centra su análisis en el proceso de cognición y basa su estudio en la observación de la secuencia de acontecimientos que se suceden en la mente del

¹⁹ “Esta hipótesis racionalista se apoya en la idea de que los seres humanos nacemos biológicamente programados para el lenguaje, es decir, estamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua [...]. Esta dotación biológica se desarrolla al entrar en contacto con una lengua natural y da lugar a la *lengua interna* de cada hablante nativo”.

Más información en Centro Virtual Cervantes: diccionario de términos clave de ELE. Hipótesis Innatista. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinnatista.htm

²⁰ “El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo”.

Más información en Centro Virtual Cervantes: diccionario de términos clave de ELE. El Constructivismo. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm

²¹ “La publicación *Estructuras sintácticas* (Chomsky, 1957) es considerada como el inicio del generativismo o gramática generativo-transformacional. Desde entonces, esta teoría ha experimentado sucesivas reformulaciones por parte del propio N. Chomsky y de algunos de sus discípulos. Con la hipótesis de la Gramática Universal, Chomsky pretende solucionar el “problema lógico de la adquisición del lenguaje” o “problema de la aprendibilidad”, es decir, explicar cómo puede el hablante adquirir el lenguaje en un periodo de tiempo relativamente breve y de manera regular, superando las deficiencias del *input* que recibe”.

Más información en Centro Virtual Cervantes: diccionario de términos clave de ELE. Gramática Universal. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramuniversal.htm

individuo desde que ingresa la información hasta que se considera alcanzado el aprendizaje. Es decir, estudia cómo la información es recibida, analizada, transformada, sintetizada y posteriormente, reproducida.

El psicólogo J. Piaget, propulsor del aprendizaje constructivo, sostiene que el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje siguen caminos separados (Piaget, 1952). Mientras que el desarrollo cognitivo se inicia nada más nacer, la adquisición del lenguaje no se inicia hasta que el niño ha alcanzado un nivel cognitivo suficiente, convirtiéndose el lenguaje, por tanto, en un indicador del grado de madurez cognitiva del niño. El conocimiento se adquiere (Piaget, 1966) siguiendo una secuencia de acontecimientos determinada que define como “aprendizaje por acción o experimentación”: primero se asocian los conceptos nuevos a los conceptos ya asimilados por el niño, y seguidamente, se transforma el conocimiento previo alcanzando un conocimiento diferente más evolucionado. Cuando la secuencia del proceso de cognición se ejercita de forma continuada y se centra en la consecución de un objetivo de aprendizaje concreto, acaba generando en el individuo el desarrollo de estrategias de aprendizaje destinadas a facilitar la adquisición de nuevos contenidos.

Profundizando en este campo, el psicólogo y pedagogo D. P. Ausubel (1983) sostiene, además, que si el contenido que debe ser aprendido se relaciona con otros contenidos relevantes previamente adquiridos, se conseguirá un aprendizaje más completo y duradero, al poderse transferir y adaptar a otros contextos socioculturales de interés para el individuo. Para este autor, esta forma de aprendizaje que él denomina “aprendizaje significativo” precisa de la conjunción de una serie de requisitos: la existencia de un conocimiento previo relevante al que se pueda anclar el nuevo

contenido; la asimilación del nuevo contenido al existente en la memoria; la existencia de una estructura cognitiva previa que permita establecer una relación entre el contenido previo y el que se quiere aprender; y por último, que el nuevo contenido pueda ser aplicado a otras situaciones, a otros aprendizajes o a su propia vida.

En la misma línea de pensamiento que Piaget y Ausubel, el psicólogo y pedagogo J. Bruner (1969) desarrolla la teoría del “aprendizaje por descubrimiento”. Su teoría se centra principalmente en la labor del profesor y en el ambiente en el que se lleva a cabo la enseñanza, y propone, que los contenidos a aprender sean descubiertos por el alumno y no presentados por el profesor en su formato final. El profesor se encargará de facilitar el material necesario para el aprendizaje y de despertar la curiosidad del alumno respecto al contenido a aprender. El alumno, guiado por el profesor, se encargará de analizar el material facilitado, y tras compararlo con los contenidos previamente adquiridos, descubrir el nuevo contenido objeto del aprendizaje.

El campo de la psicología no fue el único en contribuir al desarrollo del cognitivismo, también el de la lingüística jugó un papel importante. N. Chomsky (1965, 1981), en consonancia con los psicólogos innatistas, sostiene que es muy difícil que el niño, recibiendo unos estímulos tan pobres y caóticos como los que recibe, sea capaz de adquirir y desarrollar con tanta rapidez una lengua si no poseyese un conocimiento universal e innato de esta. A través de su “Gramática Universal”, y partiendo de la base de que una misma expresión puede tener múltiples significados en función del contexto en el que se emplee, expone su teoría sobre la diferencias existentes entre las “estructuras profunda y superficial de la gramática”. La estructura profunda estaría constituida por un conjunto de reglas de carácter general que formarían parte del

bagaje innato del niño y, a través de un proceso de transformación, evolucionarían hasta generar la estructura superficial de las frases, estructura que se iría adquiriendo en base al contexto desarrollado, y ampliando, paulatinamente, a través del aprendizaje razonado. Esta división permitía dar respuesta a cuestiones que hasta el momento no disponían de una explicación clara, como por ejemplo: por qué los niños adquieren la lengua materna a la misma edad; por qué todos evolucionan siguiendo las mismas etapas de aprendizaje; por qué construyen las estructuras gramaticales siguiendo una lógica común; o por qué cometen de forma sistemática los mismos errores.

Para los defensores del código Cognitivo, el proceso de adquisición de una segunda lengua no difiere en gran medida del aprendizaje de la lengua materna. Basándose en los postulados innatistas defendidos por Chomsky, dos son los principios que gobiernan este proceso: el primero, la existencia de un orden universal que rige la adquisición de la competencia lingüística; y el segundo, la existencia de un orden natural que determina la evolución del proceso de adquisición del lenguaje.

En referencia al primer principio, estos autores sostienen que el alumno construye los pilares del conocimiento mediante un proceso de cognición en el que interactúan contenidos nuevos, conocimientos previamente adquiridos, experiencias vividas y contextos socio-culturales diferentes. Las producciones lingüísticas incorrectas que se generan durante el proceso de adquisición del lenguaje no deben ser consideradas como interferencias de la lengua materna —como argumentaba el modelo conductista—, sino como el resultado de un mecanismo de análisis y contraste entre la lengua materna y la nueva lengua, llevado a cabo por el alumno de forma interna, y del

cual surgirá una competencia lingüística o “interlengua” más evolucionada y próxima al nivel de competencia lingüística del hablante nativo. No obstante, no se desecha por completo la sistemática de trabajo de la teoría conductista, pues reconoce que en determinadas situaciones pueden ser de utilidad: mejora de pronunciación, automatización de estructuras gramaticales o corrección de errores que se reproducen de forma pertinaz.

En referencia al segundo principio, estos autores sostienen que existe un orden secuencial, específico y predecible a la hora de adquirir el vocabulario y las reglas gramaticales de la segunda lengua. Este orden sería específico de cada lengua e independientemente de cuál sea la lengua materna del alumno. Además, no guardará relación ni con el grado de complejidad formal que presente el contenido a adquirir ni con el momento en que el profesor dé a conocer dicho contenido en el aula. El papel del profesor se modifica considerablemente, quedando reducido a un mero facilitador del proceso de aprendizaje. Su misión consistirá en estimular la autoestima, la creatividad y la espontaneidad del alumno, al tiempo que crea un contexto adecuado e individualizado que facilite el proceso de aprendizaje en base a los recursos y capacidades de cada alumno. Desaparecen los refuerzos positivos y negativos, considerándose el error como un recurso que debe ser utilizado por parte del profesor para verificar el nivel de conocimiento alcanzado, y por parte del alumno para afianzar la comprensión de un concepto equivocado.

El recorrido del enfoque cognitivista como método de adquisición de una segunda lengua fue muy corto (Zanón, 1988). Para este autor, son dos los motivos que contribuyeron a su abandono: el primero, la oposición de los centros de enseñanza a

abandonar definitivamente la comodidad de un método que defendía la adquisición gramatical como punto fuerte del proceso de aprendizaje; y el segundo, la proliferación de una gran variedad de métodos con escaso impacto social y carentes, en su mayoría, del rigor lingüístico y la eficacia necesarios para alcanzar la competencia lingüística en la lengua objeto.

Uno de los autores americanos más relevantes durante este periodo, el antropólogo y lingüista D. Hymes, propone alejarse del concepto chomskiano de competencia lingüística —basado en el conocimiento gramatical universal e innato que el individuo posee de la lengua— y enfocar el estudio del lenguaje a través de la competencia comunicativa. El lenguaje deberá ser entendido como un fenómeno social y cultural capaz de conjugar la lengua y la cultura de cada individuo con la necesidad de comunicación (Hymes, 1967). El filósofo americano J. R. Searle, asumiendo esta nueva concepción del lenguaje como elemento de comunicación, afirma que el lenguaje únicamente tendrá sentido cuando la emisión de un enunciado sea capaz de generar una respuesta en el receptor. Es decir, el conocimiento de las reglas sintácticas, semánticas y fonológicas precisará de la existencia de un contexto de comunicación que dé sentido al “acto del habla” (Searle, 1986).

Simultáneamente, en Europa, se avanza siguiendo un camino paralelo. La publicación en 1962 de la obra *Language and Thought*, del psicólogo ruso L. S. Vygotski, podría considerarse como el acontecimiento que marcó el punto de inflexión entre los modelos tradicionales basados en una concepción gramatical del lenguaje y los nuevos planteamientos basados en la concepción del lenguaje como elemento de comunicación. En esta obra, el autor desarrolla una nueva teoría en la que relaciona el

proceso de cognición con el contexto sociocultural del individuo. Según este autor, el niño, desde un primer momento, inicia la construcción del conocimiento a través de la interacción con los adultos relevantes que se encuentran en su entorno social (Vygotski, 1978). Esta teoría se contrapone a la defendida por Piaget (1952), según la cual la construcción social del conocimiento vendría precedida de una fase egocéntrica mediante la cual el niño construye un conocimiento de escaso valor operativo y sin finalidad comunicativa. Para Vygotski (1995), “el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente, y el de sus conceptos científicos de forma descendente, hacia un nivel más elemental y concreto [...] un concepto científico comprende desde el principio una actitud ‘mediatizada’ hacia el objeto” (p. 148 en Torga, 2000, pp. 3-4).

Aplicando este concepto al aprendizaje de un segundo idioma, este autor sostiene que “la influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo” (*loc. cit.*). Para que el aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que el alumno vaya asumiendo tareas que se encuentren dentro de lo que él denomina “Zona de Desarrollo Próximo”. Esta zona se sitúa a caballo entre “el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente” (Vygotski, 1984, p. 112). El alumno se encontraría en la zona de desarrollo real y, a través de interacciones sociales, evolucionaría hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial, la cual, automáticamente, se convertiría en zona de desarrollo real y generaría una nueva zona de desarrollo potencial. El “aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone de en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del

aprendizaje” (Vygotski, 1988, p. 139), generándose el hecho de que al trabajar sobre funciones en desarrollo, alumnos con un nivel de desarrollo previo similar adquieren niveles de aprendizaje diferentes en base a los procesos evolutivos internos que desarrollan al interactuar con las personas de su entorno. La relación que se establece entre el alumno y la persona que hace de guía adquiere un papel determinante a la hora de adquirir los contenidos. El profesor dejaría de ser el elemento esencial en la cadena de transmisión del conocimiento para pasar a convertirse en un elemento asesor y consultor, cuya misión principal consistiría en favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y en propiciar escenarios en íntima relación con el contexto sociocultural del alumno que permitan readaptar los conocimientos adquiridos en base a los nuevos contenidos presentados.

La teoría desarrollada por Vygotski fue rápidamente asumida por los lingüistas de la época. Así, el lingüista inglés M. A. K. Halliday afirma que, en los actos del habla, el significado de la palabra debe buscarse más allá de su valor semántico, siendo los contextos sociales y comportamentales en los que participe el individuo los que determinarán su verdadero significado (Halliday, 1973). El lenguaje así entendido adquiere una nueva dimensión funcional, que podrá ser instrumental, reguladora, interactiva, heurística, imaginativa, informativa y personal (Halliday, 1975).

Las propuestas de Vygotski también se extendieron a la enseñanza de segundas lenguas. Autores como Ferguson y Debose (1977), Hatch, Shapira y Gough (1978) o Long (1981, 1983) analizan en sus trabajos la forma en la que el hablante nativo se comunica con el foráneo, llegando a la conclusión de que durante el acto del habla se emplea un lenguaje lento, simplificado, directo y funcional, compuesto por un

vocabulario básico y unas estructuras gramaticales elementales, similar al que el adulto emplea para comunicarse con el niño. Este tipo de “lenguaje para extranjeros”, orientado básicamente a la consecución de un flujo comunicativo, dará lugar al desarrollo de nuevas propuestas metodológicas basadas en la negociación de contenidos, materiales y estrategias de enseñanza, que será conocido como el Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de la Lengua.

2.1.4.1 Los nuevos métodos para la enseñanza de lenguas surgidos al amparo del Código Cognitivo

Entre la pléyade de métodos que surgieron al amparo del Código Cognitivo, algunos fueron fruto de la experimentación y del anhelo innovador de psicólogos, lingüistas o educadores, como La Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, la Sugestopedia o el Aprendizaje Comunitario de la Lengua. Otros, por el contrario, surgieron de la adaptación a los cambios que se iban introduciendo en el modelo educativo vigente, como las Inteligencias Múltiples, la Programación Neurolingüística, la Enseñanza Basada en Competencias o el Enfoque Natural.

Por su aportación histórica más que por su aportación a la enseñanza de una lengua extranjera, vamos a comentar, de forma breve, algunos de los métodos más representativos surgidos en Estados Unidos al amparo del “Código Cognitivo”, y cuyo planteamiento se aleja de la corriente dominante en Europa, fruto de las nuevas teorías del lenguaje, basadas todas ellas en la adquisición de la lengua objeto a través de un enfoque comunicativo de la enseñanza.

- **La Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)**

Método para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado en 1965 por J. J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José (California), y recogido en su libro *Learning Another Language Through Actions*. Sus principios, de corte estructuralista —prevalece la estructura del lenguaje sobre su función— se basan, por un lado, en la psicología piagetiana del desarrollo humano, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística; y por otro lado, en los procedimientos de enseñanza de lenguas propuestos en 1925 por Harold y Dorothy Palmer²² (Richards y Rodgers, 2003).

Este autor sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua por parte del adulto debe llevarse a cabo de la misma forma que el niño adquiere la lengua materna, es decir, inicialmente, respondiendo físicamente a las órdenes emitidas por los adultos y, posteriormente y a medida que el niño vaya siendo capaz de elaborar procesos lingüísticos, acompañando a las respuestas físicas con respuestas verbales. El objetivo de este método es, por tanto, desarrollar, mediante la repetición de acciones físicas y juegos, la capacidad de comprensión antes de enseñar a hablar, haciendo hincapié en el significado de los contenidos más que en las estructuras gramaticales, las cuales se irán adquiriendo de forma inductiva a medida que el alumno vaya progresando en el dominio de la lengua.

Según Asher, tres son los principios que sustentan este método: el primero, el “bioprograma”, según el cual el cerebro humano viene programado genéticamente

²² Las técnicas didácticas del método de Harold y Dorothy Palmer vienen recogidas en su libro *English Through Actions*.

para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua materna de una forma específica —primero se desarrolla la comprensión oral y, posteriormente, las habilidades de producción oral—; el segundo, “la lateralidad cerebral”, por la que el niño inicia el aprendizaje de la lengua materna a través de la actividad motora ligada al hemisferio cerebral derecho —responsable del lenguaje no verbal—, mientras que el hemisferio lateral izquierdo —responsable del lenguaje verbal— iniciará la participación en el proceso de aprendizaje cuando el niño haya sido capaz de asimilar la fonología, la morfología y la sintaxis de la nueva lengua y haya alcanzado la madurez suficiente como para desarrollar procesos lingüísticos abstractos; y el tercero, “la reducción del estrés”, según la cual el niño adquiere la lengua materna en un entorno libre de presiones. Para conseguir el objetivo propuesto, Asher propone iniciar el aprendizaje de la lengua valiéndose del modo gramatical “imperativo” para expresar mandatos, órdenes o solicitudes taxativas, y una vez que se hayan impartido ciento veinte horas de docencia, introducir la conversación a través de diálogos guiados que hagan referencia a situaciones cotidianas. El alumno se limitará inicialmente a escuchar y a responder físicamente a las órdenes emitidas por el profesor. Posteriormente, y a medida que vaya interiorizando el vocabulario y las estructuras gramaticales suficientes, se le animará a que empiece a hablar. Puesto que no hay un libro de texto que guíe el aprendizaje, el profesor será el encargado de seleccionar los contenidos, los materiales y los procedimientos que se presentarán en el aula, reduciendo la tolerancia al error a medida que el alumno vaya progresando en el dominio de la lengua.

- **La Vía Silenciosa (*Silent Way*)**

Método desarrollado por C. Gattegno en 1972. Su denominación guarda relación con la actitud que debe mantener el profesor dentro del aula: estimular el aprendizaje desde el más estricto silencio, ya que, según este autor, el silencio mejora la concentración del alumno y favorece el aprendizaje y la retención de los contenidos presentados.

Gattegno desarrolla este método partiendo de la base de que el proceso de aprendizaje se ve reforzado cuando concurren tres circunstancias: la primera, cuando los contenidos en vez de memorizarse a través de la repetición, se crean o descubren; la segunda, cuando se emplean objetos físicos como mediadores del proceso de aprendizaje; y la tercera, cuando se resuelven problemas relacionados con los contenidos que se deben aprender. En relación al primer principio, Bruner (1969), defensor de la teoría del “aprendizaje por descubrimiento”, sostiene que este tipo de aprendizaje incrementa la potencia intelectual del alumno, refuerza las recompensas tanto intrínsecas como extrínsecas que se logran con la consecución del objetivo propuesto, mejora la inventiva y la capacidad de indagación y, además, favorece la asimilación y memorización de los contenidos presentados. En relación al segundo principio, Gattegno (1972) afirma que la utilización de objetos físicos —murales, punteros o regletas de colores— favorece la adquisición, el almacenamiento y la posterior evocación de los contenidos presentados por el profesor, al tratarse de objetos fáciles de recordar y de asociar con los contenidos de aprendizaje (Stevick, 1976). Por último y en relación con el tercer principio, Gattegno sostiene que cuando se participa en la resolución de los problemas que plantea el aprendizaje, los

contenidos se fijan con mayor riqueza de detalles y de forma más duradera. Ausubel (1983), en esta misma línea de pensamiento, afirma que cuando el aprendizaje se lleva a cabo de forma consciente, se desarrollan en el alumno estrategias de aprendizaje que facilitan la adquisición de nuevos contenidos, y a través de su relación con contenidos previamente aprendidos, se consigue un aprendizaje más completo y duradero, al ser los nuevos contenidos adquiridos, transferidos y adaptados a otros contextos socioculturales de interés para el alumno.

Este método, también de corte estructuralista, relega el aspecto comunicativo de la lengua a un segundo plano y aboga, como es característico en estos métodos, por trabajar en el aula la pronunciación, el vocabulario y las estructuras oracionales necesarias para progresar en el dominio de la lengua, siendo las reglas gramaticales aprendidas de forma inductiva por el alumno. Gattegno sostiene que el alumno debe adquirir la segunda lengua de la misma forma que el niño adquiere la primera lengua, pero de una forma diferente, ya que los conocimientos que ha adquirido previamente condicionan y determinan el aprendizaje de la segunda lengua. Para poder llevar a cabo esta labor, son necesarios dos requisitos: el primero, crear un entorno artificial y controlado centrado en las necesidades del alumno; y el segundo, exigir el compromiso del alumno con el aprendizaje silencioso a través de la investigación, la creación y el descubrimiento.

Para conseguir este objetivo, el profesor cederá todo el protagonismo en el aula al alumno, y desarrollará su labor mediante la presentación de lecciones de complejidad creciente que incorporarán vocabulario, estructuras oracionales y aspectos gramaticales. Dado que debe mantenerse en silencio, se auxiliará para su presentación

de materiales que le permitan suplir la comunicación verbal, tales como: regletas de colores²³, que asocian palabras y estructuras con sus significados; murales coloreados, que cuentan una historia y permiten presentar el vocabulario; tablas de colores denominadas “fidel”²⁴, que relacionan la pronunciación con la grafía; o punteros de señalización, que permiten trabajar la entonación, la acentuación y el ritmo. La lección se presenta dividida en tres partes: primero se trabaja la pronunciación; seguidamente, el vocabulario y las estructuras oracionales; y, finalmente, se realiza una puesta en común de lo aprendido, analizando y comentando los contenidos presentados. El alumno, protagonista indiscutible en este proceso, será el que deba descubrir, mediante la investigación y la resolución de problemas, los contenidos que debe aprender, para, seguidamente y tras elaborar sus propias conclusiones, deducir las reglas gramaticales y elaborar los esquemas mentales necesarios para fijar los nuevos contenidos. El profesor guiará este proceso de descubrimiento e indicará al alumno si ha cometido errores, pero sin indicarle cuáles son los que ha cometido: será el alumno el que, analizando la producción realizada, determinará cuáles han sido y los corregirá. En el caso de que el alumno no sea capaz de solucionar el problema, serán los propios compañeros de clase los que le ayuden, y solamente cuando sea estrictamente necesario, el profesor intervendrá resolviendo el problema. No habrá premios, castigos, exámenes o deberes, solo el compromiso del alumno con el aprendizaje.

²³ Basadas en los diseños realizados por *Cuisenaire*. Véase: [The Cuisenaire Company](#)

²⁴ Véase: [Fidel I](#)

- **El Aprendizaje Comunitario de la Lengua (*Community Language Learning*)**

Método para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado en 1976 por C. A. Curran, profesor de psicología de la Universidad de Loyola (Chicago) y recogido en su libro *Counselling-Learning in Second Language*. Sus principios se basan en la teoría sobre el aprendizaje a través del “consejo psicológico”, desarrollada por el psicólogo humanista C. Rogers en 1951, y que reivindica “un enfoque integral del aprendizaje, poniendo el énfasis en las necesidades afectivas y cognitivas del sujeto” (Zanón, 1989, p. 23).

P. G. La Forge, alumno de Curran, explica en su libro *Counselling and Culture in Second Language Acquisition* las bases teóricas de este método. Según este autor, un enfoque exclusivamente estructuralista del aprendizaje, basado en la adquisición de reglas gramaticales y en la exposición fluida de un sistema de sonidos, no conseguirá que el alumno alcance un dominio adecuado de la lengua si no relaciona estas destrezas con los conflictos afectivos que se van sucediendo en su interior durante el proceso de aprendizaje. Según este autor, estos conflictos son inherentes a la interacción que mantiene el alumno con las personas que participan en su proceso de aprendizaje —el profesor y los demás alumnos—, y se ponen de manifiesto en forma de sentimientos y actitudes diferentes. Mientras que la relación afectiva que mantiene el alumno con sus compañeros se centra básicamente en el afecto, la que mantiene con el profesor se presenta más compleja y cambiante, evolucionando en el tiempo en cinco fases: dependencia, autoafirmación, resentimiento, tolerancia e independencia. Relacionando estas fases con el proceso de aprendizaje, se observa cómo, en un primer momento, el alumno acepta la seguridad que le proporciona el profesor y

empieza a confiar en sí mismo (fase I). Seguidamente y a medida que progresan sus capacidades, el alumno empieza a independizarse del profesor y a afirmar su propia identidad, empezando por expresarse de forma autónoma (fase II) y, más adelante, adoptando una actitud de rechazo hacia los consejos y correcciones no solicitadas (fase III). Una vez que ha adquirido los conocimientos suficientes y se encuentra preparado para aceptar las críticas, comenzará a analizar y a interrelacionar los conocimientos adquiridos (fase IV). Finalmente, y una vez alcanzado el dominio de la lengua, se sentirá preparado para ser él mismo el que enseñe la lengua aprendida a otros alumnos (fase V).

La puesta en práctica de este método no se rige por los planteamientos habituales de una clase de idiomas, es decir, ni se estructura la clase ni se programan contenidos de aprendizaje ni se consultan libros de texto. Serán los propios alumnos los que, de forma comunitaria y en base a sus intereses y necesidades de comunicación, decidan los temas que se van a trabajar. La función del profesor también difiere de la habitual: aunque ayude a los alumnos a expresarse en la lengua objeto, corrija los enunciados equivocados y presente y analice las estructuras gramaticales que van surgiendo durante la exposición, su principal función no es la de enseñar —en el sentido tradicional de la palabra—, sino la de crear un ambiente relajado y distendido que favorezca la confianza y la cooperación, y adoptar el papel de “asesor en Consejo psicológico” propuesto por Rogers, ayudando al alumno a superar las dificultades que va encontrando en su proceso de aprendizaje mediante la correlación de lo cognitivo con lo afectivo, es decir, ayudándole a analizar y organizar el conocimiento en función de la fase de conflicto afectivo en la que se encuentra. El aprendizaje, que no será

individual sino grupal, será el resultado de la interacción de los diferentes miembros de la comunidad —profesor y alumnos—.

Una clase típica de este método seguiría los siguientes pasos:

1. El profesor explica en la lengua materna del alumno cómo se va a desarrollar la actividad que van a realizar para reducir el grado de ansiedad.
2. Uno de los alumnos expresa un mensaje al profesor en su lengua materna.
3. El profesor se lo traduce a la lengua objeto y se asegura que el alumno es capaz de repetirlo correctamente.
4. El alumno repite a sus compañeros el mensaje traducido a la lengua objeto.
5. Los compañeros repiten en su lengua materna lo que han escuchado y debaten, entre sí y con el profesor, sobre el tema en la lengua objeto.
6. El profesor expondrá la transcripción y la traducción en la pizarra y llevará a cabo las explicaciones que los alumnos le soliciten.
7. El profesor pide a los alumnos que reflexionen sobre el desarrollo de la clase y comprueben si se han conseguido los objetivos planteados al inicio de la clase.
8. El profesor invita a los alumnos a que lleven a cabo una puesta en común comentando los sentimientos y las emociones que han ido experimentando a lo largo de su desarrollo (angustia, miedo, satisfacción, frustración). A medida que el grupo progresa en conocimientos y gana confianza e independencia, la labor del profesor cambia, limitándose a intercambiar comentarios, ayudar a solucionar dudas puntuales o a añadir modismos que contribuyan a mejorar la fluidez oral.

- **La Sugestopedia (*Suggestopedy*)**

Método para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollado por el psiquiatra búlgaro G. K. Lozanov en 1978, y recogido en su libro *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. A través de él, explica cómo favorecer el aprendizaje aplicando los principios de la Sugestología —la influencia de la sugestión en la conducta humana— a la enseñanza de segundas lenguas.

Para este autor, el aprendizaje se consigue a través de un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”. A través de la desugestión, se consiguen eliminar los obstáculos de índole ética, lógica o afectiva que impiden o dificultan el almacenamiento de datos en la memoria; y a través de la sugestión, se favorece la adquisición de conocimientos nuevos de forma rápida y duradera. Para que este proceso pueda llevarse a cabo, es necesario que el alumno se encuentre en un estado de máxima relajación y concentración mental: “psicorrelajación concentrada”. Este estado se consigue a través de dos mecanismos: el primero es la creación por parte del profesor de un ambiente distendido y de confianza; y el segundo, el diseño de una atmósfera facilitadora del aprendizaje, en la cual la decoración, la iluminación, el mobiliario, la distribución de la sala y la música ambiental juegan un papel destacado.

Bancroft (1972) afirma que para que este proceso de desugestión, sugestión y almacenamiento de datos de forma rápida y duradera se lleve a cabo correctamente, es necesario que tanto profesor como alumnos compartan una serie de principios. El primer principio es el reconocimiento de la autoridad del profesor por parte del alumno. Para ello, el profesor debe mostrarse bien informado y seguro de sus conocimientos y demostrar, a través de una cuidadosa planificación de las actividades,

que tiene un control absoluto de lo que está ocurriendo en el aula. El segundo principio se basa en la aceptación del alumno a retornar a etapas más tempranas de su aprendizaje. El aprendizaje a través de juegos, canciones y representaciones favorece la eliminación de barreras emocionales y ayuda a recuperar la espontaneidad, la capacidad de comunicación y la confianza en uno mismo. El tercer principio hace referencia a los dos planos que forman parte del proceso de aprendizaje. Según Lozanov, el aprendizaje consciente que se lleva a cabo a través del intercambio de información entre profesor y alumno se puede mejorar si de forma simultánea se trabaja el plano inconsciente, creando un entorno amable que anule la ansiedad y el miedo, e inspire en el alumno sentimientos de seguridad, confort, tranquilidad y positividad. Finalmente, el cuarto principio hace referencia a la entonación y al ritmo con que se presentan los materiales al alumno. La modificación de estos dos elementos complementada con una base musical acorde a la intención del aprendizaje frena la pérdida de atención que conlleva la monotonía de la repetición, al tiempo que dota a los contenidos de una connotación emocional que facilita su memorización y posterior evocación.

La puesta en práctica del método en sí no presta mucha atención a la organización secuencial de los contenidos ni a las características lingüísticas de los mismos. Se basa en la creación de situaciones de diálogo, sobre las que se establecen pautas de escucha y repetición hasta su correcta memorización. El énfasis se pone en la memorización del vocabulario y en la adquisición de contenidos de comunicación, quedando en un plano secundario la enseñanza de estructuras gramaticales y la adquisición de hábitos de habla adecuados. El curso se articula en diez unidades didácticas y dura treinta días: tres días para cada unidad. Cada unidad consta de un

contenido comunicativo diferente, sobre el que se enseña un vocabulario concreto y unos contenidos gramaticales mínimos y explícitos. Un ejemplo de cómo se trabaja cada unidad sería el siguiente:

1. El profesor presenta el contenido comunicativo que se va a trabajar.
2. Los alumnos reciben el contenido presentado en un texto escrito con la traducción a la lengua materna.
3. El profesor aclara las dudas que se hayan suscitado.
4. El texto se lee varias veces de forma detenida y consensuada.
5. Los alumnos trabajan el contenido presentado, memorizando el vocabulario, elaborando preguntas y respuestas e imitando su lectura.
6. Dominada esta primera fase, los alumnos elaboran combinaciones de contenidos a partir del texto inicial, se leen textos relacionados y se practica la conversación en situaciones de la vida real.
7. El último día del curso se lleva a cabo una representación improvisada en la que participan todos los alumnos y se emplea libremente el material presentado. Durante la presentación de cada unidad el profesor trabajará con dos tipos de materiales de enseñanza: los que proporcionan al alumno una ayuda directa (libros de texto, cintas de audio, etc.), y los que están orientados a trabajar el plano inconsciente proporcionan al alumno una ayuda indirecta (la decoración del aula, el mobiliario y el repertorio de música clásica del Barroco).

- **Las Inteligencias Múltiples (*Multiple Intelligences*)**

Otro de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras fue el desarrollado en 1985 por el psicólogo y profesor de la *Graduate School of Education de Harvard*, H. Gardner, y recogido en sus libros *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* y *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*.

Según este autor, tradicionalmente, y como consecuencia del contexto histórico-educativo y social del momento, la determinación del grado de inteligencia del ser humano se ha cuantificado en base a la evaluación de las destrezas verbal —capacidad para trabajar eficientemente con problemas que involucren o impliquen símbolos verbales— y lógico-matemática —capacidad para realizar actividades que impliquen pensamiento conceptual y abstracto—. Pero para Gardner, la inteligencia no se basa únicamente en estas dos destrezas, sino que es el resultado de la combinación de múltiples dimensiones innatas en el sujeto y claramente diferenciadas entre sí: la verbal, la lógico-matemática, la espacial —capacidad para manejar formas—, la corporal y cinestésica —capacidad para coordinar el movimiento del cuerpo y comunicarse a través del lenguaje corporal—, la musical —capacidad para sentir la música y los diferentes tipos de sonidos—, la interpersonal —capacidad de liderazgo, de establecer relaciones humanas y de resolver conflictos—, la intrapersonal —capacidad de conocerse uno mismo— y, por último, la naturalista —capacidad de entender la naturaleza—. Todas estas dimensiones de la inteligencia están presentes en el ser humano y son empleadas durante el proceso de aprendizaje, aunque el grado de participación de cada una de ellas en este proceso varíe considerablemente —de ahí la tendencia natural de las personas a desarrollar un determinado tipo de actividades y a rechazar otras—.

El modelo de enseñanza que propone Gardner parte de la base de que todas estas dimensiones se pueden mejorar con la instrucción y el entrenamiento, e iría orientado hacia el desarrollo simultáneo de todas las formas de inteligencia, es decir, hacia una enseñanza de la lengua a través de la música, el estudio, el ejercicio físico y las relaciones interpersonales. Los alumnos aprenderán de forma más rápida cuando los contenidos se trabajen a través de las dimensiones que tienen más desarrolladas, y de forma más lenta cuando tengan que enfrentarse a aquellas dimensiones en las que posean una menor capacidad, destreza o habilidad. No existen unos objetivos lingüísticos ni un programa de trabajo definido. Los contenidos de aprendizaje se articulan dentro de un esquema de trabajo centrado en el desarrollo global de la inteligencia del alumno. Así, Lazear (1991) propone desarrollar la actividad en el aula siguiendo cuatro etapas: la primera, centrada en despertar la inteligencia del alumno a través de experiencias sensoriales diversas; la segunda, centrada en ampliar la inteligencia del alumno mediante el análisis y la presentación de objetos o situaciones de la vida real a sus compañeros; la tercera, centrada en relacionar la inteligencia con los contenidos de aprendizaje a través de debates, juegos o trabajos en grupo; y por último, la cuarta, centrada en reflexionar sobre las experiencias vividas y en transferir lo aprendido a situaciones de la vida real.

El profesor no podrá comportarse como lo haría un profesor de idiomas tradicional, sino que deberá contar con los conocimientos, la experiencia y la habilidad necesarios para crear en el aula espacios de aprendizaje independiente, o diseñar, cuando las limitaciones de espacio y tiempo así lo impongan, ciclos de actividades que permitan al alumno trabajar, ya sea de forma independiente o combinada, las ocho dimensiones de la inteligencia, al tiempo que mejora su competencia en la segunda lengua.

Igualmente, el alumno también debe concebir el aprendizaje de una forma no convencional, es decir, deberá participar de la idea de que su trabajo no solo va encaminado hacia la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de su inteligencia y su personalidad.

- **La programación Neurolingüística (*Neuro-Linguistic Programming*)**

Diseñada en 1975 por el psicólogo John Grinder y el lingüista Richard Bandler. Como ocurre con muchos de los métodos para la enseñanza de idiomas que tienen su origen en el campo de la psicología, la Programación Neurolingüística, más que un método de enseñanza, debe considerarse como una forma de terapia constituida por un conjunto de técnicas, pautas y estrategias enfocadas a convencer a las personas de su capacidad para controlar tanto su vida como la de las personas con las que interactúan. A través del análisis de las creencias, las experiencias y las técnicas empleadas por los comunicadores más prestigiosos, estos autores elaboran modelos de pensamiento y comportamiento destinados a modificar la forma que tienen las personas de verse a sí mismas. La imitación de estos modelos genera cambios positivos en la persona, a través de los cuales se pueden contrarrestar las conductas inadecuadas, los pensamientos negativos y los comportamientos autodestructivos, que habitualmente constituyen el mayor obstáculo para el desarrollo de las capacidades individuales, la eficiencia comunicativa y la consecución de las metas propuestas.

Aunque su nombre pudiera hacernos pensar que sus principios guardan relación con los campos de la neurología y de la lingüística, no es así. La parte “neuro” de la palabra hace referencia a la forma en que se percibe el mundo a través de los sentidos y en

cómo se representa en la mente. La parte “lingüística” de la palabra hace referencia a la forma en que el lenguaje —verbal y no verbal— refleja nuestra percepción del mundo y nuestra actitud ante la vida. La palabra “programación” hace referencia al adiestramiento que debe llevar a cabo la persona para aprender a pensar y a comunicarse de forma que le sea posible alcanzar las metas propuestas.

Aunque la Programación Neurolingüística no fue diseñada para la enseñanza de idiomas, el hecho de estar basada en la comunicación interpersonal, el conocimiento de uno mismo, el desarrollo de las capacidades individuales y la promoción de actitudes positivas ante la vida contribuyó a que los defensores del enfoque humanístico la trasladasen rápidamente al campo de la enseñanza de idiomas y aplicasen sus principios a la labor del profesor en el aula. Independientemente del método de enseñanza que se utilice, cuatro son los pilares que deben regir la actuación del profesor a la hora de aplicar los principios de la Programación Neurolingüística a la enseñanza de idiomas: flexibilidad, es decir, capacidad para introducir cambios cuando las circunstancias así lo requieren; eficacia comunicativa, esto es, capacidad para potenciar las semejanzas con nuestro interlocutor al tiempo que reducimos nuestras diferencias; agudeza sensorial o capacidad para captar a través de nuestros sentidos lo que nuestro interlocutor está comunicando de forma consciente e inconsciente; y por último, claridad de objetivos, que significa saber con exactitud qué es lo que queremos conseguir de nuestro interlocutor. Además de poner en práctica estos principios, estos autores indican que, para fortalecer el proceso de instrucción, tanto profesor como alumnos deben fijarse un modelo a imitar: en el caso del profesor, un docente de reconocido prestigio al que se admire por su trayectoria

profesional; en el caso del alumno, un compañero con excelentes resultados académicos.

- **La Enseñanza Basada en Competencias (*Competency-Based Learning*)**

Movimiento educativo surgido en Estados Unidos durante la década de los setenta del pasado siglo que se aleja del concepto tradicional de enseñanza centrado en la aplicación de metodologías específicas, basadas, sobre todo, en la elaboración de programas educativos, el desarrollo de materiales didácticos y el diseño de actividades. La Enseñanza Basada en Competencias plantea un cambio sustancial en la metodología educativa, dejando de centrarse en cómo recibe la información el alumno para pasar a centrarse en la utilidad de los contenidos que se le enseñan y en cómo desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para que este pueda trasladar lo aprendido de forma eficaz a situaciones de la vida real. El idioma se va aprendiendo a medida que el alumno se comunica con otras personas o interactúa dentro de contextos sociales predeterminados para conseguir un fin previamente establecido.

La aplicación de este modelo educativo a la enseñanza de idiomas se enfocó, inicialmente, hacia la instrucción de adultos que, por necesidades laborales o de promoción social, precisaban adquirir unos conocimientos lingüísticos suficientes como para poder desenvolverse de forma eficaz en un entorno social diferente al suyo. Su rápida aceptación e implantación por parte de los responsables de elaborar y desarrollar políticas y programas educativos llegó hasta el punto de que en Estados Unidos, durante los años ochenta, todo inmigrante o refugiado que quisiera recibir ayudas estatales debía certificar haber superado un programa educativo basado en la

competencia lingüística (Auerbach, 1986). Fruto de esta decisión fue la elaboración por parte del Centro para la Lingüística Aplicada, con sede en Washington D. C., de los programas ISL para adultos basados en la competencia lingüística. Dichos programas permitían acreditar que la persona que los superaba poseía el dominio del idioma y las habilidades necesarias para desenvolverse de forma competente en sociedad (Grognet y Crandall, 1982).

Auerbach (1986, pp. 414-415. En Richards y Rodgers, 2003, pp. 146-147) define los ocho factores que caracterizan un programa de inglés de ISL basado en competencias:

1. Atención prioritaria a un funcionamiento satisfactorio en la sociedad. La meta es permitir a los estudiantes convertirse en individuos autónomos capaces de hacer frente a las exigencias del mundo.
2. Atención prioritaria a las habilidades de la vida. En vez de enseñar el idioma aislado, La EIBC lo enseña en función de la comunicación acerca de tareas concretas. Se enseña a los alumnos, precisamente, las formas/habilidades lingüísticas requeridas por las situaciones en las que aquellos van a actuar.
3. Orientación centrada en el rendimiento. Lo que cuenta es lo que los alumnos pueden hacer como resultado de la instrucción. Se hace hincapié en conductas abiertas en vez de en el conocimiento y en la capacidad de hablar el lenguaje.
4. Instrucción modularizada. Los objetivos se desglosan en subobjetivos estrictamente definidos para que profesores y alumnos puedan tener una clara sensación de progreso.
5. Resultados que se ponen de manifiesto *a priori*. Los resultados son de conocimiento público; profesor y alumnos los conocen y coinciden en ellos. Se

- especifican en términos de objetivos de conducta para que los alumnos sepan exactamente qué conductas se esperan de ellos.
6. Evaluación continua y permanente. Se somete a los alumnos a una prueba previa a fin de determinar qué habilidades les faltan y a otra posterior a la instrucción en esa habilidad. Si no alcanzan el nivel de dominio deseado, siguen trabajando en el objetivo y son sometidos a una nueva prueba. La evaluación del programa se basa en los resultados de las pruebas y, como tal, se considera cuantificable objetivamente.
 7. Dominio demostrado de los objetivos de rendimiento. En lugar de en tradicionales pruebas con lápiz y papel, la evaluación se funda en la capacidad de mostrar conductas concretas.
 8. Instrucción individualizada, centrada en el alumno. En cuanto a su contenido, nivel y ritmo, los objetivos se definen desde el punto de vista de las necesidades individuales: se toman en cuenta el aprendizaje y el aprovechamiento anteriores en el desarrollo de los planes de estudio. La instrucción no se basa en el tiempo, sino que los alumnos progresan a su propio ritmo y se centran, precisamente, en las áreas en las que carecen de competencia.

El hecho de basar la enseñanza en las necesidades específicas que plantea el alumno permite diseñar, casi de forma personalizada, las destrezas lingüísticas —conocimientos, habilidades y conductas— que deben enseñarse para que el alumno alcance la competencia lingüística necesaria y adquiera las conductas y habilidades comunicativas adecuadas para desenvolverse eficazmente en contextos sociales específicos y alcanzar los objetivos propuestos.

Docking (1944) describe cómo se organiza un programa de enseñanza basado en competencias. En primer lugar, se establecen las carencias que muestra el alumno en base a sus necesidades laborales o problemas de relación con el entorno social en el que vive. A continuación, se definen las competencias —destrezas, conocimientos, actitudes y conductas que debe asumir el alumno para alcanzar la competencia comunicativa y el desempeño eficaz de una actividad en su entorno social— y los elementos constitutivos de cada competencia —conocimientos, procesos mentales y habilidades que contribuyen a la consecución de la competencia—. Seguidamente, se elabora una programación curricular en la que queden reflejados la estrategia docente, los contenidos de enseñanza, los materiales a emplear y los objetivos que se deben alcanzar. Finalmente, se evalúan los resultados alcanzados, que, a diferencia de los métodos tradicionales en los que se mide el grado de conocimiento alcanzado, constituirá un proceso centrado en determinar el grado de competencia lingüística alcanzada por el alumno, y que se determinará mediante la evaluación de criterios que permitan valorar cómo se desenvuelve el alumno en situaciones concretas.

- **El Enfoque Natural (*Natural Approach*)**

Entre los métodos surgidos al amparo del código Cognitivo, quizá sea el Enfoque Natural²⁵, por su planteamiento novedoso y más en consonancia con la corriente dominante en Europa, el que haya suscitado mayor debate y conseguido mayor

²⁵ No debe confundirse esta denominación con la de “Método Natural”, término que habitualmente se utiliza para definir al “Método Directo” y que figura en un informe elaborado en 1901 por la “*Modern Language Association*” sobre la situación de la enseñanza de lenguas. Este método defiende el aprendizaje de la segunda lengua desde una perspectiva naturalista, es decir, de la misma forma que el niño adquiere la primera lengua.

reconocimiento y apoyo por parte de la comunidad científica de la época. Desarrollado por la profesora de español en California T. Terrell y por el profesor de Lingüística Aplicada en la Universidad de Southern California S. Krashen, los fundamentos teóricos de este nuevo enfoque metodológico se recogen en el libro *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*²⁶.

Estos autores se postulan rechazando la perspectiva formal o estructural del lenguaje como base del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y defienden, un aprendizaje sustentado en el uso de la lengua objeto en situaciones comunicativas, sin recurrir al auxilio de la lengua materna ni al análisis de las estructuras gramaticales. La comunicación es considerada como el propósito fundamental del lenguaje, y la enseñanza de habilidades comunicativas, el objetivo del proceso de enseñanza. Se atribuye especial relevancia a la comprensión del significado de los enunciados, considerándose el vocabulario como el elemento fundamental a la hora de interpretar, construir y producir los enunciados, y la gramática, como un elemento subordinado pero necesario para poder articular el vocabulario dentro del enunciado, y que se irá adquiriendo de forma gradual, a medida que aumente la complejidad estructural de la información que llega al alumno.

El modelo teórico que diseña Krashen para argumentar las prácticas y procedimientos que emplea Terrell en el aula se basa en los estudios científicos realizados hasta ese momento sobre las circunstancias que rodean el proceso de adquisición de segundas lenguas, así como en los factores que concurren durante el proceso de aprendizaje.

Dicho modelo, se fundamenta en cinco hipótesis:

²⁶ Antes de la publicación de este libro en 1983, Tracy Terrell avanza sus fundamentos en un artículo publicado en 1977 en la revista *Modern Language Journal*, denominado "A natural approach to the acquisition and learning of a language".

1. La competencia lingüística en una segunda lengua se consigue a través de la conjunción de dos mecanismos distintos: la adquisición inconsciente de la lengua y el procesamiento consciente de la información. Ambos mecanismos son independientes pero complementarios, de forma que por sí solos no aseguran la consecución de la competencia lingüística, entendida como la habilidad para comunicarse haciendo un uso correcto de la lengua. El primer mecanismo alude a la forma en que el niño adquiere la lengua materna para explicar cómo el alumno adquiere la segunda lengua, a través de su comprensión y su uso en situaciones de comunicación. El segundo mecanismo hace referencia al proceso que lleva a cabo el alumno para analizar, relacionar e interiorizar las normas de uso de la nueva lengua, siendo la corrección de errores un elemento fundamental dentro de este proceso.
2. Los conocimientos que el alumno va adquiriendo se gestionan a través del “Monitor”, responsable de procesar, corregir y editar correctamente lo adquirido. Este “Monitor” constituiría el nexo de unión entre los dos mecanismos que permiten la consecución de la competencia lingüística.
3. La adquisición de la segunda lengua se lleva a cabo siguiendo un orden “Natural”, es decir, siguiendo un patrón inherente a cada lengua e independiente de la lengua materna del alumno. Los errores que los alumnos cometen durante el proceso de adquisición son similares y predecibles y, por tanto, susceptibles de ser corregidos antes de que se produzcan.
4. La información “input de entrada” que recibe y comprende el alumno durante el proceso de comunicación determina su nivel de competencia. Para que el alumno pueda incrementar dicho nivel, es necesario que la información que se

le suministre conlleve un grado de complejidad estructural inmediatamente superior a la ya adquirida (input+1). Este proceso, que habitualmente se lleva a cabo de forma automática, precisa de la comprensión, por parte del alumno, de la información contenida en las nuevas estructuras presentadas. Para conseguir ese objetivo, tanto profesor como alumno deberán auxiliarse del contexto, de las experiencias previas y de los elementos de comunicación no verbal.

5. La actitud y el estado emocional del alumno influyen de forma significativa en el proceso de adquisición de la lengua, facilitando o bloqueando el “input de entrada”. Factores como la motivación, la autoconfianza o la ansiedad juegan un papel muy importante en este proceso de adquisición, de ahí la importancia de crear en el aula un ambiente de aprendizaje adecuado en el que se fomenten la motivación y la autoconfianza y se reduzca al máximo la ansiedad que conlleva el miedo al fracaso. La actividad en el aula se centrará en el proceso comunicativo y no en la adquisición de estructuras. Se trabajarán la audición y la lectura y se permitirá que cada alumno inicie la conversación cuando considere que se encuentra preparado para hacerlo.

En palabras de Krashen y Terrell (1983), este método está diseñado para que el alumno desarrolle las destrezas comunicativas básicas, tanto orales como escritas, pero no para que alcance el nivel de competencia del hablante nativo (p. 67). Al finalizar el curso, el alumno será capaz de desenvolverse adecuadamente en la lengua objeto, es decir, podrá entender al hablante de esa lengua, expresar sus peticiones e ideas de forma comprensible, leer textos con un nivel de complejidad media y disponer de los recursos suficientes para seguir aprendiendo de forma autónoma (pp. 71-74).

El programa de trabajo se centrará en aplicar estos principios en contextos comunicativos extraídos de la vida real y adaptados tanto a las necesidades e intereses específicos del alumno como a su nivel de competencia en la lengua objeto. Las técnicas, las actividades y los materiales que se emplean y presenten en el aula —habitualmente adoptados de otros métodos y basados en órdenes, gestos, juegos o murales— tendrán como objetivos desarrollar la habilidad comunicativa del alumno y propiciar un clima de confianza y un ambiente relajado en el aula que facilite la comprensión de la información.

2.1.4.2 La enseñanza de la lengua a través del Enfoque

Comunicativo

Como ya comentamos anteriormente al describir los principios que fundamentan los métodos humanísticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, la forma en la que el hablante nativo se comunica con el foráneo genera un acto de habla caracterizado por un lenguaje lento, simplificado, directo y funcional, compuesto, en la mayoría de las ocasiones, por un vocabulario básico y unas estructuras gramaticales elementales, similar al que el adulto emplea para comunicarse con el niño. Este tipo de lenguaje, orientado básicamente a la consecución de un flujo comunicativo, dio lugar a que en Europa, durante la segunda mitad del siglo XX, se desarrollase una nueva propuesta metodológica que, completamente alejada de los métodos surgidos en Estados Unidos al amparo del “Código Cognitivo”, buscase su fundamentación en la negociación de los contenidos, los materiales y las estrategias de enseñanza, y que será conocida, a partir de ese momento, como Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de la Lengua.

Como ocurriese en Estados Unidos durante la segunda mitad del siglo XX, en Europa y especialmente en Gran Bretaña, la Enseñanza Situacional de la Lengua empieza a mostrar los mismos síntomas de agotamiento que el Método Audiolingual. El estudio de la lengua basado en el aprendizaje de estructuras gramaticales mediante el desempeño de actividades centradas en situaciones de la vida real no permitía al alumno adquirir un dominio suficiente de las destrezas lingüísticas como para garantizar la consecución de la competencia comunicativa. Al mismo tiempo, y para complicar más el panorama didáctico en Europa, la creciente interdependencia entre países, consecuencia de la consolidación del Mercado Común Europeo, hacía imprescindible la necesidad de dotar a la enseñanza de lenguas de una perspectiva más ambiciosa, que abarcase no solo el conocimiento de los elementos gramaticales y estructurales, sino también el significado funcional y comunicativo que el hablante nativo emplea en su discurso. Ya no bastaba con aprender gramática y vocabulario, era fundamental poder interactuar, es decir, entenderse y expresarse con fluidez en foros y contextos socioculturales concretos, en palabras de Hymes (1972): *“when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where in what manner”* (p. 277)²⁷. Para dar respuesta a esta necesidad, el Consejo de Europa, órgano de difusión cultural y educativa, aconseja fomentar el aprendizaje de las principales lenguas habladas entre sus estados miembros mediante el desarrollo de programas de enseñanza que atiendan a esta nueva dimensión funcional y comunicativa. La nueva realidad social, cultural, política y económica que rige Europa en este periodo constituirá el punto de partida para que antropólogos, sociólogos, psicólogos y lingüistas elaboren propuestas que, al margen de sus diferencias, confluyan en el

²⁷ Traducción personal: “cuándo hablar, cuándo no (hablar), y en cuanto a sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera”.

desarrollo de un modelo basado en las funciones del lenguaje y en el uso comunicativo de la lengua.

Los antropólogos J. Gumperz y D. Hymes propondrán la Etnografía y la efectividad comunicativa como los pilares donde debe asentar el aprendizaje de una lengua, defendiendo que este se lleve a cabo a través del estudio de la identidad de una comunidad humana que se desenvuelve en un ámbito sociocultural concreto. Esto supondrá sustituir el anterior concepto de competencia lingüística, basado en el dominio de la estructura lingüística, por el de competencia comunicativa, “que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién” (Hymes, 1967, p. 13).

Los sociolingüistas J. Austin y J. Searle propondrán ir más allá de las reglas semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje y centrarse en el conjunto de circunstancias que rodean o condicionan el acto del habla, es decir, en el entorno lingüístico, pragmático y social del que depende el significado de una palabra o un enunciado. Así, tras analizar las respuesta que busca provocar el hablante en el receptor al emitir un enunciado, clasificarán los propósitos del acto del habla en tres niveles elementales: locutivo —hace referencia al significado del enunciado—, ilocutivo —hace referencia a la intención del hablante, su finalidad— y perlocutivo —hace referencia a los efectos o consecuencias que producen los actos ilocutivos—. Esto supondrá otorgar al lenguaje una doble función: de conocimiento y de acción. La primera implicará el conocimiento de la estructura del lenguaje, y la segunda, cómo usar ese conocimiento en un contexto de comunicación concreto.

El lingüista M. A. K. Halliday planteará una visión funcional del lenguaje centrada en el uso real que el hablante hace de la lengua en un contexto definido adscrito a una situación concreta. Tras relacionar las funciones del lenguaje y los propósitos del acto del habla con el concepto de significado, propondrá modificar su concepción clásica y unir al componente semántico-gramatical ya asumido el componente contextual, ya que el significado del lenguaje no puede aislarse del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo el acto del habla. En palabras de Halliday (1973): “Cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico” (p. 39).

El psicólogo L. S. Vygotski también defenderá el papel funcional y social del lenguaje, afirmando que el niño, desde un primer momento, inicia la construcción del conocimiento y, consecuentemente, la adquisición del lenguaje a través de la interacción con los adultos relevantes que se encuentran en su entorno social. Esto supondrá considerar el lenguaje como un elemento de interrelación social que precisa tanto de un desarrollo cognitivo como de una necesidad comunicativa.

Fruto del trabajo de estos autores será el desarrollo de lo que hoy en día se conoce como “Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de la Lengua”. Este nuevo enfoque, que ambiciona aglutinar los postulados planteados por cognitivistas y socio-constructivistas, romperá con el paradigma tradicional en la enseñanza de lenguas, basado en la presentación, práctica y producción, y promoverá la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas a través de la interdependencia entre la lengua y la comunicación. Romperá con los rigurosos planteamientos anteriores —centrados en

una base teórica, un método concreto y excluyente y unas directrices rígidas—, y se presentará como un proyecto inclusivo y abierto a todos los campos del saber, donde la flexibilidad dirigirá el trabajo de docentes y alumnos, y la capacidad de adaptación a la realidad y a las necesidades propias del alumno caracterizará el diseño de los elementos que conforman el proceso de instrucción: objetivos, contenidos, procedimientos, actividades y materiales didácticos. Las directrices propuestas por este nuevo enfoque quizás constituyan, como afirma Benítez (2007), el procedimiento más extendido y aceptado en la actualidad por alumnos, docentes e investigadores, para la enseñanza de la lengua.

La fundamentación de este enfoque la encontramos en lo que Hymes (1967, 1972) definió como “competencia comunicativa”. Según este autor, el alumno solo aprenderá un contenido de forma eficaz cuando se vea enfrentado a situaciones reales ligadas a su contexto sociocultural y que precisen de la comunicación para su resolución, ya que hay determinados patrones lingüísticos cuyo conocimiento resulta necesario para poder crear y comprender enunciados vinculados al uso de la lengua con fines comunicativos, y que convierten en inoperantes los conocimientos gramaticales previamente adquiridos por el alumno. Según Hymes (1972, p. 281), solo se podrá considerar que un hablante ha alcanzado la competencia comunicativa en una lengua cuando, en referencia al uso de la lengua, haya adquirido la habilidad para discernir si algo es formalmente posible, si algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles, si algo es apropiado en relación al contexto en el que se va a emplear, y por último, si lo que va a emplear tiene significado en la vida real y lo que su uso conlleva.

Este planteamiento supuso unir al concepto clásico basado en la adquisición de conocimientos mediante el desarrollo de las habilidades tradicionales de escucha activa, lectura y producción oral y escrita, lo que A. P. R. Howatt (1984) definió como “enfoque comunicativo”. Según este autor, el propio alumno debe ser el encargado de desarrollar el proceso de adquisición del conocimiento mediante su interacción con el entorno que le rodea. Este proceso se podrá llevar a cabo de dos formas: una, enfatizando únicamente el aspecto comunicativo del lenguaje, lo que daría primacía a la fluidez comunicativa; y dos, integrando estructuras gramaticales y elementos comunicativos, lo que permitiría desarrollar por igual fluidez y precisión gramatical. D. Nunan (1989), en referencia a este enfoque comunicativo, refiere que “involucra a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 [segunda lengua] mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (p. 10).

Aunque en la vida real el uso hablado de la lengua predomine sobre su uso escrito, este hecho no debe hacernos caer en el error de que este enfoque se centre, exclusivamente, en la comprensión y en la producción oral, pues, como afirman Finocchiaro y Brumfit (1983), las cuatro destrezas —comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita— se trabajan en el aula desde las primeras fases del proceso de aprendizaje, ya que, como afirman Canale y Swain (1980, 1981), tan importante es para el alumno conocer el uso coloquial de la lengua como dominar sus aspectos formales, es decir, “la relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento que rige la utilización de la lengua” (1996, p. 59).

Si bien ha quedado claro que la meta que persigue este enfoque es la consecución de la competencia comunicativa en una lengua, los principios en los que se basa hacían imposible establecer objetivos concretos de aprendizaje que pudiesen extrapolarse de unos alumnos a otros al encontrarse dichos objetivos supeditados a las necesidades particulares de cada alumno y al nivel de conocimiento lingüístico del que se parte. Por este motivo, en 1975, el Consejo de Europa, basándose en los trabajos de Wilkins (1972) sobre los aspectos que debía incluir un programa centrado en la enseñanza de la lengua a través de un enfoque nocional-funcional²⁸, elabora una programación en la que especifica los objetivos semántico-gramaticales y comunicativo-funcionales que debe abarcar un curso de lengua extranjera para adultos a fin de garantizar la competencia comunicativa en una lengua²⁹.

Las propuestas metodológicas que surgirán al amparo de estos nuevos planteamientos fijarán la negociación de contenidos, objetivos y estrategias a desarrollar, como el eje rector de las actividades en el aula. El trabajo que deben desarrollar en el aula profesor y alumno vendrá determinado por el desarrollo de los componentes³⁰ que sustentan la

²⁸ El programa nociofuncional de D. Wilkins “se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y estos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas. Estos exponentes, de estructura más compleja que las unidades del programa basadas en estructuras y, al propio tiempo, establecidos y agrupados a tenor de las intenciones comunicativas que puedan encauzar, sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa”. Para ampliar la información: [CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Programa nociofuncional.](#)

²⁹ El resultado de este trabajo se recoge en el libro *Threshold Level English* (J. Van Ek y L. G. Alexander, 1980).

³⁰ Existen diferentes modelos que intentan definir los componentes que constituyen la competencia comunicativa. El modelo de Canale y Swain (1980) establece tres componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. El modelo de Bachman (1990) establece dos componentes: competencia organizativa (constituida por las competencias gramatical y textual) y competencia pragmática (constituida por las competencias ilocutiva y sociolingüística). El modelo de Celce-Murcia, Dönyei y Thurrell (1995) establece cinco componentes: competencia

competencia comunicativa. Una vez acordado con el alumno cuáles deben ser los objetivos y contenidos del programa, los planteamientos didácticos y las estrategias a desarrollar, el trabajo del profesor se orientará a: fomentar la autonomía del alumno; facilitar el desarrollo del proceso mediante la programación de objetivos de aprendizaje claros y acordes con las expectativas del alumno; diseñar tareas adaptadas a los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos previamente adquiridos por el alumno, y por último, elaborar estrategias de aprendizaje que faciliten la consecución de los objetivos programados (Restrepo Muñoz, 2010). Las actividades que se desarrollen en el aula buscarán la consecución de los objetivos semántico-gramaticales y comunicativo-funcionales del currículo a través del desempeño de tareas que impliquen el intercambio de información, la negociación de significados y la interacción entre iguales. No se dispondrá de materiales específicos, cualquier elemento se considerará válido siempre y cuando pueda ser utilizado como hilo conductor del proceso comunicativo. Finalmente, la evaluación del alumno se llevará a cabo a lo largo de todo el proceso de instrucción, atendiendo tanto a la corrección gramatical como a la fluidez comunicativa (Maximiano Cortes, 2000).

Esta visión inicial del Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de la Lengua ha experimentado modificaciones en los últimos años. Desde 1980, el Consejo de Europa, en un intento de elaborar un currículo que englobase la competencia comunicativa en sus términos más amplios, ha ido implementando la visión nocional-funcional inicial de este enfoque con las nuevas teorías surgidas sobre el lenguaje y su metodología de

discursiva, competencia lingüística, competencia accional, competencia sociocultural y competencia estratégica. Para ampliar la información:
CVC. Antología de textos de didáctica del español. El enfoque comunicativo. Jasone Cenoz Iragui (1de10). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

enseñanza. Así, conceptos como estrategias de aprendizaje, producción, comprensión y comunicación, psicología aplicada al uso y aprendizaje de una lengua, o habilidades discursivas en el curso de la comunicación han irrumpido con fuerza en el panorama didáctico europeo, intentando “aunar el desarrollo de las estrategias de interacción con la regulación del discurso en el seno de contextos sociales de comunicación” (Zanón, 1989, p. 22). Este proceso de renovación del modelo nocional-funcional continúa hoy en día en plena vigencia, incorporando alternativas metodológicas como el Enfoque Accional o centrado en la acción, propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001). Según este enfoque:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son solo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos³¹ (Marco Común Europeo, 2002, p. 25).

Este nuevo enfoque, como veremos a continuación, introduce el concepto de tarea comunicativa como unidad de organización metodológica, implementando las habilidades tradicionales de escucha activa, lectura y producción oral y escrita con estrategias de comunicación basadas en la interacción y mediación con otros interlocutores que participan en un contexto sociocultural concreto.

³¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, p. 15.

- **La Enseñanza basada en Tareas (*Task-Based Learning*)**

A mediados del siglo XX, el enfoque metodológico que contaba con mayor respaldo entre investigadores, educadores e instituciones educativas en lo referente a la enseñanza de lenguas era el conocido, coloquialmente, como “Método de las tres P”: presentación, práctica y producción. Este método, basado en las teorías conductistas sobre el aprendizaje, se organizaba en tres etapas consecutivas. En una primera etapa, el profesor presentaba los contenidos del lenguaje a través de un contexto comunicativo que facilitase al alumno la comprensión de su significado (presentación). Seguidamente, en una segunda etapa, los alumnos, distribuidos en parejas o grupos reducidos, practicaban los contenidos presentados en la etapa anterior hasta su correcta reproducción, al tiempo que relacionaban estos contenidos con otros previamente aprendidos (práctica). Finalmente, en una tercera etapa, el profesor animaba a los alumnos a que utilizaran los contenidos aprendidos en situaciones comunicativas no planificadas (producción).

Aunque este método alcanzó gran difusión en la década de los setenta, esencialmente por la buena acogida que tuvo entre las escuelas especializadas en la enseñanza de idiomas, en la década de los ochenta empieza a perder crédito a medida que se van poniendo de manifiesto las limitaciones que mostraban los alumnos para utilizar lo aprendido en contextos comunicativos reales. Sus detractores argumentaban que, durante la etapa de “práctica”, la repetición mecánica de los patrones no permitía a los alumnos interiorizar ni las estructuras gramaticales ni el significado de las funciones comunicativas del lenguaje que se habían presentado, y en consecuencia, la ansiedad, la falta de seguridad y la automatización de patrones previos les abocaba durante la

etapa de “producción” libre a transmitir los significados empleando nuevamente estructuras sencillas, o a usar profusamente y de forma equivocada las estructuras y funciones del lenguaje recientemente aprendidas, convirtiendo el proceso de comunicación, en ambos casos, en un acto forzado y poco natural.

Las investigaciones llevadas a cabo a finales de los años ochenta y principios de los noventa sobre la adquisición de segundas lenguas pusieron de manifiesto que la consecución de la competencia lingüística en sí misma no era suficiente para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua. El conocimiento del léxico y el dominio fonológico, sintáctico y semántico del lenguaje no aseguraba la efectividad del acto comunicativo si en el proceso de instrucción no se incluían otras dimensiones que permitiesen al alumno conocer las normas socioculturales que van implícitas en el uso lenguaje —competencia sociolingüística—, los recursos de coherencia y cohesión que requiere el discurso —competencia discursiva—, o las estrategias y habilidades necesarias para usar el lenguaje de forma apropiada en contextos sociales y profesionales concretos —competencia estratégica—. Fruto de esta realidad fue el desarrollo de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua, que incluye en el proceso de instrucción los procesos de comunicación que se despliegan en las actividades cotidianas de la vida real, y que hoy en día se conoce como Enfoque Comunicativo de la Lengua.

La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas fue considerada por muchos autores (Breen, 1987; Nunan, 1989; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990; Willis, 1996; Feez, 1998; Atienza, Hernández y Torner, 2002) como el desarrollo lógico de estos principios. Su propósito era promover que el aprendizaje de la lengua se lleve a cabo mediante su

uso en la resolución de tareas relevantes para el alumno, y no mediante la adquisición de contenidos lingüísticos concretos presentados a través de unidades didácticas. Este nuevo método se organiza, por tanto, en torno a las necesidades del alumno, convirtiendo el motivo por el cual este decide aprender una lengua en el eje en torno al cual gira el proceso de instrucción.

El desempeño de una tarea³² hará que el alumno vaya adquiriendo las competencias lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica de la lengua a medida que la consecución de los objetivos programados las convierta en necesarias y dote de significado su adquisición. De esta forma, se conseguirá un triple objetivo: el primero, dotar de significado al proceso de instrucción; el segundo, incrementar la motivación del alumno hacia el aprendizaje; y el tercero, fomentar la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de habilidades prácticas en el alumno. El alto grado de flexibilidad que caracteriza este proceso, si bien permitirá que los objetivos generales del aprendizaje sean alcanzados de forma mayoritaria por los alumnos participantes en la tarea, dará lugar a que determinados aspectos del lenguaje puedan mostrar un grado de consecución variable entre alumnos, en base a la variabilidad que suscita la presencia de factores condicionantes del aprendizaje en el proceso de instrucción. Entre estos factores, cabría citar: los antecedentes sociales, culturales y educativos; los recursos comunicativos previos con los que se cuenta; la inteligencia, habilidades y ritmo de

³² Aunque existen múltiples definiciones del concepto de tarea, quizás sea la ofrecida por Nunan una de las que mejor explican su significado: *"a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right"* (traducción personal: "un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio". (Nunan, 1989, p. 10).

aprendizaje; la capacidad para la resolución de tareas; las necesidades de corrección y supervisión durante el proceso de aprendizaje; los estilos y estrategias que emplea en el proceso de negociación del acto comunicativo; la actitud y los motivos que le llevan a aprender la lengua; o el deseo de participar en la gestión de su propio aprendizaje.

El papel del profesor en el aula pasará a ser el de facilitador y gestor del aprendizaje, y su misión consistirá en organizar el conocimiento en torno a una tarea final o conjunto de tareas que irán guiando la presentación de los diferentes contenidos.

Las diferentes posiciones y enfoques que se han utilizado para definir cuál debería ser el modelo de aplicación de este método de enseñanza han puesto de manifiesto que, aun sin existir un modelo único de aplicación, sí existe una secuenciación de etapas que se repite en todos los patrones analizados. Las etapas que habitualmente siguen un curso basado en este modelo de enseñanza podrían resumirse en:

- Negociación de la tarea. En esta primera etapa se decidirán, de forma consensuada entre profesor y alumno, los temas a tratar y los objetivos de aprendizaje en cada una de las competencias. A fin de evitar la desmotivación del alumno y contribuir al desarrollo de la capacidad de formular hipótesis y tomar decisiones propias, se propondrán tareas con varios niveles de complejidad y con diferentes posibilidades de solución. El profesor será el encargado de determinar el nivel de exigencia de cada tarea y las habilidades que se requieren para su desarrollo.
- Presentación de la tarea. En un primer momento, el profesor explicará la tarea, exponiendo, con suma claridad, lo que se pretende, las características que la definen y los procedimientos y herramientas necesarios para su ejecución.

Seguidamente, y para facilitar la comprensión de la tarea, planificará actividades previas que puedan ser empleadas por los alumnos como guía durante el desarrollo del ejercicio. Finalmente, y para promover la creación de patrones conversacionales, mostrará diálogos que hagan referencia a temas afines y que puedan utilizarse como modelo durante la fase de presentación de resultados.

- Ejecución de la tarea. Esta etapa contempla la realización de la tarea. Los alumnos se distribuirán en parejas o grupos reducidos para aprender a trabajar en equipo. Se promoverá la construcción del conocimiento tanto de forma individual —estimulando la automatización de patrones y el reciclaje del léxico y estructuras gramaticales ya conocidas— como de forma compartida —animando a los grupos a que intercambien información, experiencias y resultados obtenidos—. A fin de evaluar cómo se está ejecutando la tarea y el grado de aprendizaje alcanzado por cada alumno, se establecerán momentos de control que permitan al profesor llevar a cabo las correcciones y los reajustes necesarios para lograr la consecución de los objetivos programados.
- Retroalimentación del aprendizaje. Concluida la tarea, los equipos expondrán los resultados obtenidos y se analizará el aprendizaje conseguido de forma individual y grupal. En ningún caso se llevarán a cabo correcciones públicas; únicamente, cuando el profesor lo considere necesario o los alumnos lo soliciten, se realizarán comentarios aclaratorios, ampliación de contenidos o reformulaciones gramaticales. Finalmente, y para consolidar el aprendizaje, los alumnos escucharán grabaciones de nativos realizando la misma tarea que

ellos han llevado a cabo, a fin de poder establecer comparaciones y sacar conclusiones sobre cómo aplicar lo aprendido en tareas posteriores.

- Evaluación de la tarea. La evaluación no constituye una etapa en sí misma, sino que es un proceso continuo y flexible que se inicia durante la etapa de ejecución, a través de los momentos de control que establece el profesor, y finaliza con la presentación de resultados y el análisis individual y grupal del aprendizaje conseguido. Este proceso, por tanto, se llevará a cabo de forma conjunta por el profesor y los alumnos. El profesor evaluará de forma individual a cada alumno y de forma global a cada equipo y, cada alumno, por su parte, llevará a cabo su propia autoevaluación.

Aunque este nuevo enfoque cuenta con un amplio respaldo entre educadores y lingüistas —por sus estrechos vínculos con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, y entre los propios alumnos al centrar el proceso de instrucción en sus necesidades reales de comunicación—, no ha conseguido convertirse en un modelo educativo dominante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. La utilización de tareas abiertas, la variabilidad de actividades a desarrollar, la ausencia de programas específicos diseñados para la enseñanza de lenguas en el aula y la ausencia de estudios que demuestren su eficacia a largo plazo han dado lugar a que las instituciones educativas de numerosos países releguen este modelo de enseñanza a un segundo plano y se inclinen por una enseñanza basada en contenidos, donde la enseñanza de la nueva lengua se organiza en torno a los contenidos curriculares que los alumnos tienen que adquirir.

- **La Enseñanza Basada en Contenidos (*Content-Based Learning*)**

Como ocurriese con la Enseñanza Basada en Tareas, la Enseñanza Basada en Contenidos se desarrolla a partir de los principios que rigen la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, pero a diferencia de esta, no centra el proceso de instrucción en el desempeño de tareas relevantes para el alumno, sino que organiza la enseñanza de la lengua integrando su aprendizaje en los contenidos del currículo escolar que los alumnos deben adquirir. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)³³ se llevará a cabo en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la lengua materna no se emplee como hilo conductor del proceso de comunicación. Aunque ambos aspectos siempre se trabajarán de forma conjunta, se primará uno u otro en función del objetivo curricular que se esté desarrollando (*CLIL/EMILE. The European dimension, 2002*).

La enseñanza de la lengua dejará de ser considerada como un proceso aislado que se lleva a cabo por profesores expertos en el idioma, y pasará a considerarse un proceso integrado en el aprendizaje de contenidos curriculares, del que participa un equipo multidisciplinar de profesores, auxiliados, en momentos puntuales, por profesores nativos o expertos en el idioma (Pavón, 2011; Gómez Camacho, 2013). La negociación de contenidos significativos en la lengua meta con profesores y compañeros de aula permitirá que el alumno, sin realizar un esfuerzo directo o explícito de aprendizaje: practique y afiance los recursos lingüísticos previamente adquiridos; conozca, integre y reproduzca construcciones gramaticales más complejas; aprenda nuevos usos del lenguaje en base a su contexto; y, finalmente, mejore progresivamente la fluidez

³³ En inglés: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

comunicativa en la lengua meta. En otras palabras, permitirá al alumno ir adquiriendo las competencias lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica de la nueva lengua (Gass, 2005).

Este enfoque metodológico, surgido entre los años setenta y ochenta del siglo XX, se apoya en el éxito obtenido por programas educativos de inmersión, diseñados con la intención de promover el uso del lenguaje como medio y objetivo en sí mismo del proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003, p. 202). Entre estos programas cabría citar: La Lengua en todo el Curriculum³⁴, la Inmersión Total³⁵, los Programas “A la Llegada”³⁶ para inmigrantes, los Programas para Alumnos con Competencia limitada en Inglés³⁷ o la Lengua para Fines Específicos³⁸. Durante los años noventa y a principios de este siglo, la necesidad de enseñar lengua y contenidos a estudiantes de segundas lenguas y la fácil adaptación de la metodología AICLE a las tareas académicas favoreció su afianzamiento dentro del ámbito universitario, y de ahí y de forma paulatina, su exportación a otros ámbitos tanto educativos como empresariales —escuelas públicas, academias de idiomas o departamentos de formación profesional en empresas—.

³⁴ Recomendación de una Comisión del Gobierno Británico a mediados de los setenta que aconseja “dar prioridad a la lectura y a la expresión escrita en todas las áreas temáticas del plan de estudios y no solamente en la materia denominada artes del lenguaje” (*ibid.*, p. 202).

³⁵ Desarrollados en Canadá durante los años setenta para enseñar francés a los alumnos de habla inglesa. “Es un tipo de enseñanza de idiomas extranjeros en la cual se enseña el plan de estudios escolar normal en la lengua extranjera. Esta es el vehículo de la instrucción en los contenidos, no la materia de la instrucción” (*ibid.*, p. 203).

³⁶ Desarrollados en Australia para que los inmigrantes aprendiesen “a tratar diferentes tipos de contenidos del mundo real como base para su supervivencia social”. Integran “especificaciones conceptuales, funcionales, gramaticales y léxicas configuradas en torno a temas y situaciones concretos” (*loc. cit.*).

³⁷ Programas gubernamentales “concebidos para proporcionar instrucción a cualesquiera niños en edad escolar cuya competencia lingüística es insuficiente para su plena participación en la instrucción escolar normal” (*ibid.*, p. 204).

³⁸ “Movimiento que se propone atender a las necesidades de los alumnos que precisan la lengua para realizar funciones específicas [...], y que por lo tanto tienen más necesidad de adquirir destrezas de contenidos y del mundo real que de dominar el idioma por sí mismo” (*loc. cit.*).

Freeman y Freeman (2008) definen cuáles han sido las cuatro razones que han convertido a la Enseñanza Basada en Contenidos en uno de los principales enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas:

- Se aprende la lengua y el contenido de forma simultánea y con mayor rapidez.
- Se mantiene el lenguaje en su contexto natural.
- Existe un motivo para usar la lengua que se está aprendiendo.
- Se identifica el significado de vocabulario y usos gramaticales con el contexto en que se emplean.

La enseñanza integrada de lengua y contenidos curriculares obliga a modificar los roles habituales de profesor y alumnos. Los alumnos deberán renunciar a la enseñanza tradicional y estructurada de la lengua, y familiarizarse con un modelo de instrucción que les obliga a trabajar en equipo y a hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje (Stryker y Leaver, 1993). El profesor, por su parte, deberá definir los objetivos lingüísticos y cognitivos que conforman el proceso de instrucción, y realizar los ajustes necesarios para adaptar dichos objetivos a los diferentes niveles de competencia en la lengua meta que muestren sus alumnos. Estos ajustes irán aumentando su complejidad a medida que las exigencias cognitivas y los intereses de los alumnos dejen de coincidir con las competencias lingüísticas que se necesitan para su negociación (Curtain y Dahlberg, 2010).

Por tratarse de un enfoque y no de un método, las actividades diseñadas para el trabajo en el aula no serán específicas, sino que variarán en función de los contenidos de aprendizaje. Los materiales utilizados en el aula jugarán un papel muy importante en el proceso de instrucción, pues además de facilitar la consecución de los objetivos

lingüísticos y cognitivos, deberán ser comprensibles, auténticos, significativos y motivadores para el alumno (Met, 1999). Finalmente, la evaluación del aprendizaje conseguido en la lengua meta se llevará a cabo a través de la evaluación de los contenidos curriculares. El logro de los objetivos curriculares será considerado como prueba suficiente de la consecución de los objetivos lingüísticos (Coyle, 2002, 2006).

La eficacia demostrada en la adquisición de la competencia lingüística y la coherencia metodológica que aporta al proceso de instrucción ha conseguido que el enfoque AICLE cuente hoy en día con el respaldo mayoritario de gobiernos e instituciones educativas tanto públicas como privadas, lo que ha favorecido su implantación en escuelas, universidades, academias especializadas en la enseñanza de idiomas y departamentos de formación de centros empresariales. No obstante, si bien es verdad que este enfoque ha demostrado contribuir de forma positiva a la consecución de los objetivos lingüísticos y curriculares de referencia —gracias a que favorece el trabajo en equipo, la motivación, la autonomía del alumno, la sinergia de contenidos, el lenguaje significativo, la contextualización de los objetivos lingüísticos, el desarrollo simultáneo de destrezas cognitivas y habilidades comunicativas, y la adquisición de las competencias lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica de la lengua—, no se debe pasar por alto que aún quedan problemas relevantes por resolver. Sus detractores argumentan que este enfoque adolece de especificaciones claras sobre qué contenidos son los más idóneos para ser enseñados en la lengua meta, cómo y cuándo deben integrarse los contenidos, cómo se articula su continuidad a lo largo de toda la etapa educativa, quién debe unificar y elaborar los textos encargados de desarrollar las habilidades cognitivo-lingüísticas, o cómo debe llevarse a cabo el proceso de evaluación. Además, estos autores hacen una llamada de atención sobre dos situaciones que están obstaculizando la implantación de esta metodología de

trabajo en las aulas. La primera hace referencia al desigual nivel de competencia que presentan los alumnos en la lengua meta, lo que genera dificultades añadidas, tanto al profesor como a los alumnos, a la hora de diseñar y desarrollar tareas con un contenido temático concreto. La segunda hace referencia a la formación del profesorado. La mayor parte de los profesores de idiomas se han formado para enseñar el idioma como una habilidad y no como una materia, por lo que carecen de la base suficiente para enseñar una asignatura en la cual no se han formado (Richards y Rodgers, 2003). Este hecho obliga a establecer cierto grado de cooperación entre el profesorado que se ocupa del currículo regular y el que se ocupa del refuerzo lingüístico, lo que termina por encorsetar el proceso de instrucción y restar eficiencia al trabajo de ambos.

2.2 El multilingüismo y la Unión Europea

Como ya comentamos en la primera parte de este trabajo, la Revolución Industrial y la expansión colonial que vivió Europa durante los siglos XIX y principios del XX trajo consigo la aparición de un comercio internacional que generó necesidades de comunicación hasta entonces desconocidas. Esta situación dio paso a la aparición de textos escritos que, con diversa fortuna, intentaban enseñar al individuo a desenvolverse en contextos comunicativos reales, haciendo hincapié, en la mayoría de los casos, en la producción oral en detrimento del conocimiento gramatical. Tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, Europa atraviesa un periodo convulso donde las necesidades de comunicación que genera el desarrollo de políticas internacionales, el crecimiento económico y los avances en el campo de la investigación impulsan el desarrollo de programas educativos que, centrando el proceso de instrucción en el desempeño de actividades basadas en situaciones de la vida real, pretenden facilitar la adquisición de una competencia lingüística rápida y suficiente en una lengua extranjera. Durante la segunda mitad del siglo XX, la nueva realidad social, cultural, política y económica que surge al amparo de la recién consolidada Comunidad Económica Europea hace imprescindible aumentar el número de lenguas habladas por

los ciudadanos de la Unión Europea³⁹, así como el nivel de competencia lingüística alcanzado en cada una de esas lenguas. La necesidad de entenderse y expresarse con fluidez en foros y contextos laborales y socioculturales de otros países obligará a estos nuevos aprendices a adquirir tanto los elementos semántico-gramaticales de la lengua como el significado funcional y comunicativo que el hablante nativo emplea en su discurso.

Consciente de esta necesidad, en 1971, el Consejo de la Unión Europea⁴⁰, como órgano de difusión cultural y educativa, aconseja fomentar el aprendizaje de las principales lenguas habladas entre sus estados miembros mediante el desarrollo de programas de enseñanza centrados en las funciones del lenguaje y en el uso comunicativo de la lengua. Para impulsar esta labor, encarga a un grupo de expertos —constituido originariamente por David Wilkins, de la Universidad de Reading (Inglaterra), Jan Van Ek, de la Universidad de Utrecht (Países Bajos), John Trim, de la Universidad de Cambridge (Inglaterra) y René Richterich, de la organización Eurocentres⁴¹— el

³⁹ Organización internacional creada en 1993 para facilitar el gobierno en común de los Estados que la componen —veintiocho en la actualidad—. Su ámbito de actuación abarca el campo de la política, la economía, la política exterior y la cooperación judicial y policial. La forman siete instituciones: el Consejo Europeo —que se encarga de orientar la política y los objetivos de la UE en los ámbitos más relevantes. La función legislativa le está específicamente vedada por los Tratados—, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea —que se encargan de ejercer la función legislativa en igualdad de condiciones y controlar el presupuesto de la Unión. Se pronuncian a iniciativa de la Comisión Europea—, la Comisión Europea —que se encarga de la defensa de los Tratados de la UE y de proponer y supervisar el cumplimiento del Derecho en la Unión. Le corresponde en exclusiva la iniciativa legislativa ante el Parlamento y el Consejo—, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea —que se encarga de interpretar y aplicar el Derecho de la UE—, el Tribunal de Cuentas —que se encarga de fiscalizar y controlar los fondos comunitarios— y el Banco Central Europeo —que se encarga de aplicar la política monetaria de la zona euro—.

⁴⁰ También denominado el Consejo o Consejo de Ministros. Institución de la Unión Europea en la que se encuentran representados los veintiocho Estados miembros a través de sus ministros. No debe confundirse con el Consejo Europeo (institución comunitaria que reúne a los Jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros de la UE) ni con el Consejo de Europa (organización internacional con carácter regional independiente de la Unión Europea).

⁴¹ En 1960, Gottlieb Dutweiler crea una fundación independiente denominada Eurocentres: centros europeos educativos y de idiomas. En 1968, el Consejo de Europa otorgó a Eurocentres (como la única organización no gubernamental) el "*Status Consultatif de la Catégorie 1*", estado consultivo en el campo

desarrollo de un método o programa para la enseñanza de lenguas basado en unidades y créditos, siendo cada unidad un componente de las necesidades del alumno.

En 1972, Wilkins, defensor de la competencia comunicativa como base para el diseño de programas de enseñanza de lenguas extranjeras, propone estructurar los componentes del currículo en torno a las necesidades de comunicación del alumno, e incluir en el proceso de instrucción la enseñanza de los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Sus propuestas de programa se recogieron en el libro *Notional Syllabuses*⁴², que rápidamente se convertiría en el libro de cabecera de los países de la Unión Europea para el desarrollo de programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

En 1975, el Consejo de Europa, basándose en los trabajos de Wilkins sobre los aspectos que debía incluir un programa centrado en la enseñanza de la lengua a través de un enfoque nocional-funcional, elabora una programación en la que especifica los objetivos semántico-gramaticales y comunicativo-funcionales que debe abarcar un curso de lengua extranjera para adultos. Posteriormente, Jan Van Ek, en un intento de garantizar la consecución de la competencia comunicativa en una lengua, propondrá

de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. En 1969, Eurocentres crea su departamento de Investigación y Desarrollo en Bournemouth, donde se configuraron las "Lecciones Kernel", famosas en todo el mundo. Entre los años 1975-1985, su sede en Bournemouth se encarga de la comprobación y evaluación de "Nivel umbral" del Consejo de Europa.

⁴² El programa nociofuncional de Wilkins "se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de competencia comunicativa. A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y estos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas. Estos exponentes, de estructura más compleja que las unidades del programa basadas en estructuras y, al propio tiempo, establecidos y agrupados a tenor de las intenciones comunicativas que puedan encauzar, sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa". Para ampliar la información:

[CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Programa nociofuncional.](#)

incluir en la programación elaborada una serie de especificaciones denominadas “Nivel Umbral”⁴³, y que irán destinadas a concretar el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera deberá alcanzar para poder establecer y mantener relaciones sociales con hablantes nativos. El resultado de este trabajo se recogerá en el libro *Threshold Level English* (J. Van Ek y L. G. Alexander, 1980), y a partir de ese momento, profesionales de la enseñanza, editoriales y organismos oficiales trabajarán con rapidez para extender en Europa este nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras. Fruto de este trabajo será el desarrollo de programas educativos como: “Challenges” para la enseñanza del inglés (Abbs y cols., 1978); “Deutsch Aktiv” para la enseñanza del alemán (Neuner y cols., 1979); “Archipel” para la enseñanza del francés (Courtyllon y Raillard, 1982) o “Para Empezar” para la enseñanza del español (Equipo Pragma, 1983).

Paralelamente a estos acontecimientos, el nueve de febrero 1976, en una Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación de los Estados miembros “sobre un programa de acción en materia de educación”⁴⁴, se deja constancia, por primera vez, de la necesidad de preservar el patrimonio lingüístico y cultural de cada país como pilar fundamental para conseguir una Europa unida y consolidada. La enseñanza de idiomas pasará a desempeñar un papel esencial en la actividad comunitaria, promoviéndose el desarrollo de programas de acción encaminados a informar a los ciudadanos miembros de la Unión Europea: de los recursos disponibles; del número de

⁴³ Consejo para la cooperación cultural del Consejo de Europa. Estrasburgo, 1979. Un Nivel Umbral. P. J. Slagter. Universidad de Utrecht. Holanda. MarcoELE. Revista de didáctica. Biblioteca histórica. ISSN 1885-2211, nº 5, 2007. Consejo de Europa.

⁴⁴ Diario Oficial de las Comunidades Europeas, nº C 38/1. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación de los Estados miembros, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación.

escuelas que enseñen más de una lengua; de los programas piloto en materia de educación existentes en cada país; de los métodos de trabajo adaptados a la enseñanza de lenguas y de los programas educativos, y de enseñanza de lenguas que se haga por radio y televisión. Asimismo, se desarrollarán iniciativas destinadas a mejorar las “posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás Estados miembros, de las Comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos”⁴⁵.

Entre los años 1980 y 1990, Europa, consciente de la necesidad de empezar a comportarse como una Unidad de cara a las nuevas economías emergentes, inicia un proceso de búsqueda de modelos, métodos y estrategias que, animando a la cooperación entre países, favorezcan el desarrollo de acciones conjuntas en ámbitos como el de la política, la educación, la economía, el trabajo o el comercio. El elevado ritmo de crecimiento de las economías europeas durante este periodo hará que la ciudadanía empiece a demandar destrezas y habilidades de comunicación que les permitan desenvolverse eficazmente tanto en su país como en el resto de países de su ámbito de actuación. Esta necesidad de poder comunicarse en otras lenguas traerá consigo cambios significativos en las políticas educativas de los países miembros de la Unión^{46,47}, destinados a encontrar un equilibrio entre lo que la sociedad demanda y lo que Europa ofrece. Simultáneamente, la Unión Europea apoyará el desarrollo de técnicas y procesos encaminados a que instituciones privadas, empresas y ministerios

⁴⁵ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁶ Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº C 51/7. Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece el “Programa LINGUA” para promover la formación de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea. COM(88) 841 final. Presentada por la Comisión el 9 de enero de 1989.

⁴⁷ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión del Consejo, de 28 de julio de 1989, por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua). (89/489/CEE).

puedan detectar el grado de necesidad que tienen de conocer lenguas extranjeras, así como de la formación que precisan para alcanzar dicho conocimiento, al tiempo que impulsará, a través del Parlamento y el Consejo de Europa, la puesta en marcha de proyectos de educación y formación que, desde la diversidad, promuevan el conocimiento de las lenguas que se hablan en la Unión Europea⁴⁸.

La mayor parte de los proyectos surgidos al amparo de estas iniciativas se sitúan entre los años 1986 y 1995. Durante este periodo, Europa promoverá el intercambio cultural y el aprendizaje de idiomas a través de programas como: “Comett”, “Erasmus”, “Petra”, “La Juventud Con Europa”, “Iris”, “Eurotecnet”, “Lingua”, “Tempus”, “Force”, “Leonardo Da Vinci”, “Comenius”, “Grundtvig”, y finalmente, “Sócrates”.

⁴⁸ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea (95/C 207/01).

Tabla 1

Programas de enseñanza y formación desarrollados por la Unión Europea

COMETT	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de cooperación entre la Universidad y la Empresa en materia de Formación en el campo de las tecnologías. • 1986 - 1994
ERASMUS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Acción de la Comunidad Europea para favorecer la Movilidad de los Estudiantes Universitarios. • Creado 1987 / Integrado en el Programa Sócrates de 1995 y 2000 / 2007 - 2013 / 2014 - 2020
PETRA	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Formación y la Preparación de los jóvenes para la vida Adulta y Profesional. • 1988 - 1994
La Juventud Con Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Acción de la Comunidad Europea para el Fomento de intercambio de jóvenes en la Comunidad. • 1988 - 1994
IRIS	<ul style="list-style-type: none"> • Red Europea de Programas de Formación para la Mujer. • 1988 - 1993
EUROTECNET	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Acción de la Comunidad Europea sobre Formación Profesional y Cambios Tecnológicos. • 1990 - 1994
LINGUA	<ul style="list-style-type: none"> • Programa para Promover el Conocimiento de Lenguas Extranjeras en la Comunidad Europea. • 1989 - 1994/1995 - 1999/2000 - 2006/2007 - 2013 /2014 -2020. Integrado en el Programa Sócrates
TEMPUS	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto de Movilidad Transeuropea en Materia de Estudios Universitarios. • 1990 - 1994
FORCE	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Acción de la Comunidad Europea para el Desarrollo de la Formación Profesional Continuada. • 1991 - 1994
LEONARDO DA VINCI	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de aplicación global en el ámbito de la formación profesional a escala comunitaria. • 1995 - 1999 / 2000 - 2006 / 2007 - 2013 / 2014 - 2020. Integrado en el Programa Sócrates.
COMENIUS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de aplicación global en el ámbito de la educación escolar a escala comunitaria. • 1995 - 1999 / 2000 - 2006 / 2007 - 2013 / 2014 - 2020. Integrado en el Programa Sócrates
GRUNDTVIG	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de aplicación global en el ámbito de la educación de personas adultas. • 1995 - 1999 / 2000 - 2006 / 2007 - 2013 / 2014 - 2020. Integrado en el Programa Sócrates
SÓCRATES	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de aplicación global en el ámbito de la educación superior a escala comunitaria. • 1995 - 1999 / 2000 - 2006 / 2007 - 2013 / 2014 - 2020

Nota: Modificado de Comisión de las Comunidades Europeas COM(93) 151 Final⁴⁹

⁴⁹ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(93) 151 final. Informe de la Comisión al Consejo al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Programas de enseñanza y formación en la CEE 1986-1992. Informe sobre los resultados y los logros.

El 14 de marzo de 1995, mediante la Decisión 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo^{50,51}, se decide poner en marcha un programa comunitario en materia de educación que absorba los diferentes programas piloto propuestos con anterioridad por estas Instituciones, y en especial, y por su importancia, los programas “Erasmus”⁵² y “Lingua”⁵³. Este programa, denominado “Sócrates”, “esta[rá] destinado a contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza”⁵⁴, y se basará en dos principios: el primero, la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida; y el segundo, el desarrollo de la Europa del conocimiento. Los objetivos del programa Sócrates se detallan en el artículo “3” de la Decisión 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo⁵⁵:

- Desarrollar la dimensión europea en los estudios de todos los niveles para consolidar el espíritu de ciudadanía europea apoyándose en la herencia cultural de los Estados miembros.

⁵⁰ Declaración conjunta del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión sobre la Decisión nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se establece el programa de acción comunitaria SÓCRATES.

⁵¹ Decisión nº 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión nº 819/95/CE, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates.

⁵² Programa de Acción de la Comunidad, creado en 1987. “El programa Erasmus tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de grado superior, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como a las instituciones que imparten este tipo de formación”. Más información:

[Erasmus • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos](#) Gobierno de España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

⁵³ Programa de Acción de la Comunidad, creado en 1989, para “promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas extranjeras, a fin de desarrollar las competencias en materia de comunicación dentro de la Comunidad”. Entre los años 1990 y 1994, será implantado en todos los centros de enseñanza y formación postsecundaria que ofrezcan titulaciones o cualificaciones de dicho nivel, sea cual fuere su denominación en los Estados miembros. Las lenguas que abarcará el programa, son: alemana, danesa, española, francesa, griega, inglesa, irlandesa, italiana, luxemburguesa, neerlandesa y portuguesa.

Más Información: Decisión del Consejo de 28 de julio de 1989 por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua) (89/489/CEE). Más información: <http://www.boe.es/doue/1989/239/L00024-00032.pdf>

⁵⁴ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2001) 75 final. Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995-1999, p. 3.

⁵⁵ (*loc. cit.*).

- Promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, en especial de aquellas menos difundidas y menos enseñadas, para fortalecer la comprensión y la solidaridad entre los pueblos que componen la Unión, así como promover la dimensión intercultural de la enseñanza.
- Promover en los Estados miembros una cooperación amplia e intensa entre centros de enseñanza de todos los niveles, haciendo que fructifiquen sus posibilidades intelectuales y pedagógicas.
- Fomentar la movilidad de los profesores para dar una dimensión europea a los estudios y contribuir a la mejora cualitativa de las competencias del profesorado.
- Fomentar la movilidad de los estudiantes universitarios, permitiéndoles realizar una parte de sus estudios en otros Estados miembros, para consolidar la dimensión europea de la enseñanza.
- Fomentar las relaciones entre alumnos en la Unión Europea, promoviendo, al mismo tiempo, la dimensión europea de la educación que se les imparte.
- Fomentar el reconocimiento académico de los títulos, periodos de estudio y otras cualificaciones, con objeto de facilitar el desarrollo de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza.
- Fomentar la enseñanza abierta y a distancia en el marco de las actividades del programa.
- Promover los intercambios de información y de experiencias para que la diversidad y las particularidades de los sistemas educativos de los Estados

miembros se conviertan en una fuente de enriquecimiento y de estímulo recíproco.

Entre los años 1995 y 1996, el programa será puesto en marcha en los quince Estados miembros de la Unión Europea y en los países que forman parte del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo: Islandia, Liechtenstein y Noruega. Entre los años 1997 y 1998, se iniciará su aplicación en algunos de los países candidatos a la adhesión a la Unión Europea: Chipre, Rumania, Hungría, Polonia, República Checa y Eslovaquia. Finalmente, en 1999, se unirán al programa Bulgaria, Eslovenia y los tres Estados Bálticos.

El principal logro del programa Sócrates será conseguir la integración de todos los países de la Unión Europea en torno a un objetivo común: el fomento de la educación y de la formación continuada de sus ciudadanos, al tiempo que se respeta la diversidad lingüística y cultural de cada Estado. Los esfuerzos para conseguir este objetivo constituirán el punto de partida para la creación de una Europa unida, multilingüe y multicultural.

A partir de ese momento, los acontecimientos se van sucediendo de forma vertiginosa.

El 23 de octubre de 1995, el Parlamento Europeo y el Consejo declaran 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes⁵⁶, siendo sus objetivos: promocionar el desarrollo personal y el sentido de la iniciativa de las personas; integrarse en la vida activa y en la sociedad; participar en el proceso democrático de

⁵⁶ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes".

toma de decisiones, y adquirir capacidad para adecuarse al cambio económico, tecnológico y social.

El dieciséis de diciembre de 1997, el Consejo de Europa, en un intento de ampliar la riqueza cultural, intelectual y social de la futura ciudadanía de la Unión Europea, propone, por primera vez, promover la enseñanza de lenguas distintas a la materna, de forma precoz y a través de un enfoque lúdico. Dos serán los argumentos en los que se sustente esta iniciativa: el primero, el hecho de que las etapas más tempranas de la vida se relacionen con el periodo en el que existe mayor plasticidad cerebral para aprender un idioma; y el segundo, el convencimiento de que el juego como tal forma parte de las fases más tempranas de cualquier aprendizaje⁵⁷.

En el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado los días veintitrés y veinticuatro de marzo de 2000, realizado “para acordar un nuevo objetivo estratégico de la Unión a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento”⁵⁸, se acuerda desarrollar acciones encaminadas hacia la modernización del bienestar social de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros de la Unión, como respuesta a los cambios socioeconómicos y demográficos a los que se enfrenta la Unión en un mundo cada vez más globalizado, y se fija como objetivo para el año 2010 convertir a la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer

⁵⁷ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Resolución del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea (98/C 1/02).

⁵⁸ Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia, p. 1.

económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”⁵⁹.

El diecisiete de julio de 2000, con la intención de poner de manifiesto su compromiso con las medidas adoptadas por la Unión Europea y por las diferentes instituciones de los países miembros, el Parlamento Europeo y el Consejo acogen una Decisión para llevar a cabo el Año Europeo de las Lenguas 2001⁶⁰. Este proyecto, que contará con la participación de 45 países europeos, buscará promover el aprendizaje de idiomas entre todos los ciudadanos que viven y trabajan en la Unión Europea, fijándose como objetivos: sensibilizar sobre la diversidad lingüística y cultural en Europa; alentar el multilingüismo; promover las ventajas de dominar varios idiomas; fomentar el aprendizaje permanente, y, finalmente, promover diversos métodos de enseñanza y aprendizajes de idiomas⁶¹.

El 15 de diciembre de 2000, el Comité Mixto del Espacio Económico Europeo, con la intención de enfatizar la importancia de este proyecto, propondrá que el desarrollo del Año Europeo de las Lenguas forme parte de sus Acuerdos⁶². Entre las diversas iniciativas desarrolladas al amparo de este proyecto, cabría destacar, por su especial repercusión entre la ciudadanía europea: el trabajo realizado a través de los medios de comunicación en favor de la divulgación y promoción de debates, seminarios,

⁵⁹ *ibid.*, punto 1, apartado 1.

⁶⁰ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001.

⁶¹ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2002) 597 final. Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Aplicación y resultados del Año Europeo de las Lenguas 2001. Presentado por la Comisión Europea de acuerdo con el artículo 11 de la Decisión nº 1934/2000/CE.

⁶² Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión del Comité Mixto del EEE nº 112/2000, de 15 de diciembre de 2000, por la que se modifica el protocolo nº 31 del Acuerdo EEE sobre la cooperación en sectores específicos no incluidos en las cuatro libertades. Publicada en el DO L 52 de 22 de febrero de 2001.

conferencias y publicaciones que, desde los distintos ámbitos de la sociedad, impulsarán el conocimiento de lenguas; la promoción a través del cine, el teatro, la televisión, las artes escénicas e internet, de actividades y contenidos relacionados con la enseñanza de lenguas; la creación de foros de debates en los que políticos, científicos, profesionales de la educación y miembros de instituciones gubernamentales y no gubernamentales impulsarán la creación de documentos en los que quede reflejada su postura a favor del respeto hacia la diversidad política, religiosa, lingüística y cultural que existe en Europa; la nominación de la semana comprendida entre los días cinco y once de mayo de 2001 como La Semana de los Adultos que Aprenden Idiomas, o la nominación del día veintiséis de septiembre de 2001 como el Día Europeo de las Lenguas.

El 13 de diciembre de 2001, el Parlamento Europeo, atendiendo a las iniciativas de sus Comisiones en referencia a la diversidad y aprendizaje de idiomas en todos los ámbitos en los que puede tener cabida el estudio de una lengua, acoge una Resolución en la que anima a los Estados miembros a tomar las medidas necesarias para promover el aprendizaje de idiomas y fomentar la diversidad lingüística de todas las lenguas, incluidas las regionales o minoritarias⁶³.

Unos meses más tarde, el 14 de febrero de 2002, El Consejo de Educación y Juventud y la Comisión acogen un “programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos futuros de los sistemas de educación y formación en Europa”⁶⁴, en

⁶³ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. C177 E/334. Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de julio de 2002, sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas (B5-0770, 0811, 0812, 0814 y 0815/2001).

⁶⁴ Informe conjunto del Consejo y de la Comisión al Consejo Europeo de Barcelona, 14 de febrero 2002. Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa.

el que se especifica que las lenguas extranjeras son conocimientos básicos que deben poseer todos los ciudadanos de la Unión Europea y, por consiguiente, la mejora de su aprendizaje debe convertirse en un objetivo a cumplir.

Los días 15 y 16 de marzo de 2002, los Jefes de Estado de la Unión Europea se reúnen en Barcelona para solicitar la enseñanza de, al menos, dos lenguas distintas a la materna desde una edad muy temprana, para que, con el tiempo y en la edad adulta, cada ciudadano sea capaz de desenvolverse correctamente en otras lenguas que no sea la materna. Asimismo, en esta misma reunión, se establece como objetivo general que los sistemas de educación y formación europeos se conviertan en referente de calidad mundial para el año 2010, y aprueban para este fin una serie de objetivos comunes y específicos para la mejora de dichos sistemas⁶⁵, entre los que se incluye la creación, para el año 2003, de una serie de indicadores de conocimientos lingüísticos que permitan medir los avances conseguidos en los objetivos comunes⁶⁶.

El 25 de noviembre de 2002, el Consejo de Europa decide consultar al Comité Económico y Social Europeo sobre un Documento de trabajo elaborado por los servicios de la Comisión Europea para el año 2003⁶⁷. En dicho documento, se propone promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística mediante la elaboración de “un plan de acción para la promoción de una Europa multilingüe”⁶⁸. El Comité Económico y Social Europeo, en sintonía con el Consejo de Europa y la Comisión Europea, y apostando por un desarrollo económico y unas relaciones de mercado

⁶⁵ Programa de trabajo “Educación y formación 2010”.

⁶⁶ Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia. SN 100/2/02 REV 2 [es].

⁶⁷ Diario Oficial de la Unión Europea. SEC(2002) 1234. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema “Documento de trabajo de los servicios de la Comisión - Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística - Consulta”.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 1.

basadas en el conocimiento lingüístico de sus ciudadanos, considera de vital importancia promover el aprendizaje de idiomas y facilitar la preservación de la identidad cultural de cada Estado, si se pretende que la Unión Europea dé respuesta a las nuevas responsabilidades y necesidades que surgirán con la futura ampliación de sus Estados miembros. Este Comité subraya que todas las lenguas merecen el mismo respeto y reconocimiento, independientemente del número de hablantes que las representen, y hace hincapié en que si se quiere favorecer la movilidad, el entendimiento y la solidaridad entre ciudadanos, deberán tomarse medidas destinadas a fomentar: el correcto aprendizaje de la propia lengua antes de iniciarse el aprendizaje de otro idioma; el aprendizaje de otras lenguas en etapas tempranas del desarrollo; que no se fijen condiciones en la elección de lenguas —el establecimiento de lenguas francas, si bien favorece la comunicación entre ciudadanos de países diferentes, fomenta el rechazo hacia otras culturas—; el intercambio de modelos pedagógicos, métodos de enseñanza, material didáctico y recursos humanos y materiales, de eficacia probada —a fin de ampliar las redes de aprendizaje y de enseñanza entre los Estados miembros de la Unión Europea—; la elaboración de ofertas lingüísticas comunes para padres e hijos —es en el seno familiar donde cobra vida la primera enseñanza lingüística de un idioma y en donde se aprenden los valores sociales y de respeto hacia la diversidad social, cultural y lingüística de cada ciudadano—; que cada estudiante haga, obligatoriamente, una estancia en el extranjero a lo largo de su etapa formativa; y, por último, la inversión, por parte de las Instituciones, en proyectos educativos que cuenten con personal nativo y donde prime la calidad de la enseñanza y no la cantidad de horas que se emplean en el aprendizaje de una lengua.

El 24 de julio de 2003, en una Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, se presenta un plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en el periodo comprendido entre los años 2004 y 2006⁶⁹. En este documento de marcada relevancia para el desarrollo del multilingüismo en la Unión Europea, se refleja, por un lado, la diversidad de lenguas, culturas, políticas y religiones que concurren en una Unión Europea con cerca de cuatrocientos cincuenta millones de ciudadanos, y por otro lado, la creciente demanda de sus Estados miembros para que se tomen medidas encaminadas a salvaguardar las raíces, costumbres, lenguas y religiones que forman parte de la idiosincrasia de cada Estado. Asimismo, se hace especial hincapié en la necesidad de que los Estados miembros de la Unión Europea adquieran el compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, de ampliar el número de idiomas aprendidos por cada ciudadano, y de crear un mecanismo fiable y transparente que evalúe y certifique el nivel que cada ciudadano tiene de los idiomas adquiridos.

La aceptación de este compromiso por parte de los Estados miembros de la Unión Europea implicará la asunción de la responsabilidad de analizar las políticas de educación desarrolladas por cada Estado en materia de idiomas, así como el compromiso de cada Estado de dotar a sus instituciones nacionales, regionales y locales tanto de la capacidad para llevar a cabo los cambios necesarios para conseguir los objetivos acordados como de los medios que se precisen para hacer llegar dichos cambios a todos y cada uno de los ciudadanos residentes en la Unión Europea. La Unión Europea, por su parte, se comprometerá a facilitar el intercambio y desarrollo

⁶⁹ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2003) 449 final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006.

de aquellas propuestas de mejora que ayuden a crear una educación y una formación profesional de calidad a nivel comunitario, y a facilitar el acceso de las instituciones locales a los programas desarrollados por otras instituciones, órganos, instancias y organismos de funciones y atribuciones diversas, como el Banco Central Europeo o el Fondo Social Europeo, para poder financiar los cambios a adoptar en la enseñanza de idiomas.

El Plan de acción presentado por la Comisión a través de este documento está constituido por dos secciones. La primera sección se centra en presentar los aspectos que debe incluir un plan de acción destinado a fomentar el conocimiento de idiomas entre los ciudadanos de la Unión Europea y, para ello, establece tres áreas de actuación:

- La primera área hace referencia al aprendizaje permanente de idiomas y está compuesta por los siguientes apartados⁷⁰:

- *La lengua materna y otras dos lenguas: empezar a una edad temprana.*

El Consejo de Europa celebrado en Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002 ya dejó constancia de la necesidad de iniciar la adquisición de otras lenguas en los jardines de infancia o en la etapa de Educación Primaria, ya que en estas etapas es cuando se dispone de mayor plasticidad cerebral para aprender un idioma, y donde se interiorizan los conceptos de unidad, igualdad y respeto. Asimismo, se insiste en la necesidad de dotar a colegios, profesores y alumnos de los recursos necesarios para la consecución de dicho fin.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 8-10.

- *El aprendizaje de idiomas en la enseñanza secundaria y en la formación profesional.* El objetivo de aprendizaje en estas etapas será conseguir que los alumnos adquieran una capacidad comunicativa efectiva en otros idiomas, que les permita desenvolverse adecuadamente en cualquier contexto y situación. Para la consecución de dicho objetivo, se propone un aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, ya que dicha metodología de aprendizaje facilitará al alumno la puesta en práctica de los conocimientos lingüísticos adquiridos en la lengua objeto en un contexto real determinado. Asimismo, se insiste en que se tomen las medidas necesarias para desarrollar el programa Sócrates y, en especial, los apartados que recomiendan el estudio de las lenguas menos difundidas, y los apartados que hacen referencia a que se oferte y dote a los centros educativos de los recursos necesarios para que alumnos y profesores puedan estudiar y trabajar en otro país.
- *El aprendizaje de idiomas en la enseñanza superior.* Se recomienda que las universidades tengan libertad para elegir, definir y aplicar la política lingüística que deseen, siempre y cuando se oferte una diversidad lingüística y cultural suficiente en todos sus ámbitos académicos. Asimismo, se advierte del daño que puede causar a la lengua nacional de cada país, especialmente si es minoritaria, la proliferación excesiva de cursos universitarios impartidos en lengua anglófona —por considerarse lengua franca—, recomendándose a las universidades que apliquen acciones encaminadas a promover las lenguas nacionales y

regionales, y oferten a sus alumnos una cualificación lingüística reconocida como una parte más de su programa de estudios.

- *El aprendizaje de idiomas para adultos.* Es importante que cada ciudadano europeo tenga la posibilidad de aprender nuevas lenguas o de afianzar los conocimientos de otras lenguas adquiridas con anterioridad, ya sea para uso social o laboral. A fin de promover el aprendizaje de idiomas en la población adulta, se recomienda a los países incrementar la oferta de actividades culturales en diferentes lenguas extranjeras, y crear las infraestructuras necesarias para poder llevar a cabo dichas actividades.
- *Estudiantes de idiomas con necesidades especiales.* Es importante que la discapacidad, ya sea física o intelectual, no se esgrima como un obstáculo para el aprendizaje de idiomas. Las instituciones educativas de cada país deberán desarrollar, trabajar y encontrar los métodos y estrategias más adecuados para optimizar el aprendizaje de aquellos alumnos que se encuentren afectados por algún grado de discapacidad.
- *Lenguas enseñadas.* Promover la diversidad lingüística significa fomentar activamente la enseñanza y el aprendizaje del mayor número posible de lenguas en las escuelas, las universidades, los centros de enseñanza para adultos y las empresas. El conjunto de lenguas enseñadas debería incluir las lenguas europeas menos habladas, las más habladas, las regionales, las minoritarias y las lenguas de los migrantes, así como las lenguas con estatuto de “lengua nacional” y las lenguas de nuestros principales socios comerciales del mundo entero. La inminente

ampliación de la Unión Europea traerá consigo numerosas lenguas de varias familias lingüísticas; será necesario un esfuerzo especial para asegurarse de que se incremente el aprendizaje de las lenguas de estos nuevos Estados miembros en otros países. Los Estados miembros tienen múltiples posibilidades para dar ejemplo en la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de un mayor número de idiomas que en la actualidad.

- La segunda área hace referencia a la enseñanza de idiomas y está compuesta por los siguientes apartados⁷¹:
 - *Una enseñanza favorable de las lenguas.* Todos los Estados de la Unión Europea pretenden que sus lenguas sean estudiadas y habladas de forma mayoritaria por los ciudadanos europeos. Por este motivo, se plantea una integración educativa global de todas las lenguas, independientemente de su condición de nacionales, regionales, minoritarias o de migrantes. Deberá ser en las aulas donde se aúnen los valores que subyacen al multilingüismo y donde se fomente el respeto hacia la multiculturalidad, empezando por respetar y conocer las lenguas de los demás países.
 - *En el curso de las lenguas.* A lo largo de la historia de la Unión Europea han existido multitud de programas que, con diversa fortuna, han intentado fomentar, ampliar y conservar el conocimiento de las lenguas habladas por los ciudadanos de la Unión Europea. Programas como los antes mencionados “Comett”, “Erasmus”, “Petra”, “La Juventud Con

⁷¹ *Ibid.*, pp. 10-12.

Europa”, “Iris”, “Eurotecnet”, “Lingua”, “Tempus”, “Force”, “Leonardo Da Vinci”, “Comenius”, “Grundtvig”, y finalmente, “Sócrates” han tenido como principal finalidad favorecer el intercambio cultural y expandir los idiomas por toda la Unión, sin importar su condición de lengua franca, regional, minoritaria o migrante.

- *Formación de los profesores de idiomas.* Es un deber y una obligación de cada profesor reciclarse en la materia que imparte, y comparar sus experiencias laborales con otros compañeros. La falta de tiempo, medios y recursos puede dificultar considerablemente esta labor, por lo que se recomienda a las instituciones competentes en la materia que tomen las medidas necesarias para promover la mejora de las capacidades lingüísticas y docentes del profesorado, así como para facilitar el desempeño de actividades formativas a través de Internet y las redes sociales.
- *Disponibilidad de profesores de idiomas.* La falta de profesores especializados en un idioma puede frenar el objetivo perseguido por la Unión Europea, especialmente cuando se trata de lenguas minoritarias, regionales o migrantes. Por esta razón, se recomienda facilitar la movilidad de profesores entre Estados, a fin de garantizar el aprendizaje de aquellos idiomas menos demandados. Los profesores que opten por esta opción podrán trabajar enseñando su lengua materna, otras lenguas o impartiendo asignaturas curriculares en su lengua materna. Fomentar el intercambio de profesores es una experiencia enriquecedora para el propio profesor, el centro que lo acoge y los

alumnos del centro, ya que en los tres casos se favorece el conocimiento directo de la cultura, las costumbres, las particularidades de cada idioma y los elementos distintivos de cada sociedad.

- *Formación de los profesores de otras materias.* Los profesores encargados de impartir las asignaturas curriculares deberán realizar parte de su formación en el extranjero, a fin adquirir los conocimientos lingüísticos y socioculturales necesarios para enseñar la materia que imparten en la lengua objeto de la misma forma en que lo haría un nativo.
- *Evaluación de los conocimientos lingüísticos.* En el Consejo de Europa celebrado en Barcelona los días 15 y 16 de marzo de 2002, se pone de manifiesto la falta de datos objetivos sobre el conocimiento real que los ciudadanos europeos poseen en materia de idiomas. Si bien es cierto que en Europa existen numerosos tests y certificados de conocimientos lingüísticos validados por las instituciones europeas, no todos están elaborados con el mismo rigor o están diseñados para el mismo fin. Por esta razón, los miembros del Consejo acuerdan en esta reunión la creación de un indicador europeo de competencia lingüística que, con la denominación de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa, se encargará de establecer, de una manera objetiva y transparente, las bases para el diseño de cualquier certificado o test destinado a evaluar la competencia lingüística de una persona.

- La tercera área hace referencia a la creación de un entorno favorable a las lenguas y está compuesta por los siguientes apartados⁷²:
 - *Un planteamiento integrador de la diversidad lingüística.* Europa es sinónimo de diversidad, y este hecho constituye uno de los principios fundamentales de la Unión Europea. Desde todas y cada una de sus instituciones, se insta a favorecer y mantener la diversidad en aquellos países donde concurren más de una lengua o cultura. El respeto y la tolerancia hacia la diversidad lingüística y cultural constituirá el eje de todos los programas europeos en materia de educación, formación y cultura, siendo de obligado cumplimiento su accesibilidad desde todas las lenguas existentes. La implantación y desarrollo del programa Sócrates en todos los estados de la Unión Europea favorecerá el aprendizaje y la integración de las lenguas minoritarias.
 - *Comunidades favorables a las lenguas.* Los Estados deben favorecer el aprendizaje de lenguas y el máximo aprovechamiento de los recursos tecnológicos habilitados por sus Instituciones para tal fin. Los recursos tecnológicos que la sociedad pone hoy en día a disposición del ciudadano contribuyen a incrementar la captación de personas dispuestas a iniciarse en el aprendizaje de idiomas, ya que este tipo de recursos facilitadores de un aprendizaje a la carta permiten que el alumno sea el que decida en qué momento y en qué lugar llevar a cabo la formación y con qué interlocutores compartirla.

⁷² *Ibid.*, pp. 13-14.

- *Mejorar la oferta y el uso del aprendizaje de idiomas.* La Unión Europea, en un intento de mantener vivo el compromiso de sus Estados miembros con el aprendizaje de las distintas lenguas habladas por sus ciudadanos, promoverá acciones encaminadas a conmemorar este objetivo. Entre ellas, y por su importancia, cabría citar dos: la primera, el compromiso de mantener vigente en los años venideros, la iniciativa tomada por el Consejo de Europa en el año 2001, que fijaba el día veintiséis de septiembre como el Día Europeo de las Lenguas; y la segunda, la promoción del Sello Europeo de las Lenguas⁷³, creado en 1998 por la Comisión Europea, y destinado a premiar las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en aquellos países en los que se ha implantado esta actividad.

La segunda sección del documento, “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006”, se fija como objetivo la promoción de las medidas necesarias para la consecución del objetivo marcado por la primera sección: expandir el aprendizaje de idiomas por todos los Estados de la Unión Europea y hacerlo llegar a todos y cada uno de sus ciudadanos. Para ello, la Unión Europea apoyará las medidas que cada autoridad local, regional y nacional adopte para

⁷³ *European Language Label*, en inglés. “El Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas es una iniciativa de la Comisión Europea que refleja su interés por incentivar el aprendizaje de lenguas como vehículo necesario para una auténtica integración europea. Este galardón distingue las experiencias innovadoras en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (incluido el lenguaje de signos), ya sean extranjeras, nacionales, regionales o propias de comunidades emigrantes llevadas a cabo por la ciudadanía. Viene otorgándose en el Estado español mediante convocatoria pública desde 1998, y desde 2005 cuenta con dos modalidades. Modalidad A: Sello Europeo para las mejores actividades innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Modalidad B: Sello Europeo para el profesor/a de lenguas que haya destacado por su dedicación y profesionalidad en la enseñanza de lenguas.

Más información en:

[Sello Europeo de las Lenguas • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos](#)

tal fin en el periodo comprendido entre los años 2004 y 2006, en las tres áreas de las que se compone la primera sección —aprendizaje permanente de idiomas, mejora de la enseñanza de idiomas y creación de un entorno favorable a las lenguas—. Debido a que no todos los Estados contarán con los mismos condicionantes y situaciones de partida, cada Estado deberá examinar cuál es su realidad antes de emprender su propio programa de medidas.

Casi paralelamente a estos acontecimientos, se van sucediendo otras actuaciones.

En noviembre de 2003, en un proyecto de informe elaborado por la Comisión Europea, se propone dar un nuevo impulso a uno de los objetivos propuestos en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, que, debiendo hacerse efectivo antes del año 2010, avanzaba muy lentamente. Dicho objetivo planteaba convertir a la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”⁷⁴, y recomendaba para tal fin, introducir cambios orientados hacia la modernización del bienestar social y de los sistemas educativos.

Atendiendo a las recomendaciones planteadas en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, los jefes de Estado y de Gobierno pidieron a sus Ministros que elaborasen un informe en el que se recogiesen objetivos concretos para la modernización y adaptación de los sistemas de educación y formación, y un año después, en el Consejo Europeo de 2001 celebrado en Estocolmo, los Ministros de Educación presentaron un plan de acción constituido por tres objetivos estratégicos formulados en términos de calidad, accesibilidad y apertura al mundo —mejorar la calidad y la eficacia de los

⁷⁴ Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia, punto 1, apartado 1.

sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos los ciudadanos a la educación y a la formación, y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio— y trece objetivos precisos, planteando para cada objetivo las cuestiones clave que deben abordarse y los indicadores específicos para medir su progreso⁷⁵. En marzo de 2002, en el Consejo Europeo celebrado en Barcelona, se hace nuevamente hincapié en la importancia que tiene la educación y la formación para lograr el objetivo de Lisboa, y tomando como punto de partida el Programa “Educación y formación 2010”, se establece un nuevo objetivo global: “hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010”⁷⁶. Para avanzar en la consecución de este nuevo objetivo, en noviembre de 2002, a través de una comunicación de la Comisión, se invita al Consejo a adoptar, antes de mayo de 2003, los “puntos de referencia europeos para los sistemas de educación y formación en áreas centrales para la realización del objetivo fijado en marzo de 2000 por el Consejo Europeo de Lisboa”⁷⁷, a fin de que puedan reflejarse en el informe provisional que presentarán la Comisión y el Consejo en el Consejo Europeo de marzo de 2004, donde se llevará a cabo una evaluación exhaustiva de los logros alcanzados hasta ese momento. Estos puntos de referencia de rendimiento medio europeo en educación y formación se basarán en objetivos concretos y se agruparán entorno a seis áreas⁷⁸:

⁷⁵ Consejo de la Unión Europea. 14 de febrero de 2001. 5680/01 EDUC 18. Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo: Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación.

⁷⁶ Consejo Europeo de Barcelona. 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia. SN 100/2/02 REV 2 [es]. p.18.

⁷⁷ Diario Oficial de la Unión Europea. 2003/C 134/02. Conclusiones del Consejo, de 5 de mayo de 2003, sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia).

⁷⁸ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2002) 629 final. Comunicación de la Comisión. Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa.

inversión en educación y formación; abandono escolar prematuro⁷⁹; titulados en matemáticas, ciencias y tecnología⁸⁰; población que ha terminado la enseñanza secundaria superior⁸¹; competencias clave⁸², y aprendizaje permanente⁸³. Además, en este mismo documento queda reflejado que los Estados miembros se comprometen a comunicar voluntariamente los puntos de referencia nacionales que hayan ido adoptando al respecto.

Aunque todos los Estados han llevado a cabo reformas encaminadas a adaptar los sistemas educativos y de formación a la sociedad y a la economía del conocimiento, los cambios se han ido sucediendo a un ritmo tan lento que no permitirán a la Unión alcanzar los objetivos propuestos para el año 2010. Para invertir esta tendencia, en 2003, el Consejo aprueba un paquete de medidas encaminadas a impulsar las reformas necesarias para hacer factible la estrategia de Lisboa⁸⁴:

- Concentrar las reformas y las inversiones en los puntos determinantes de cada país, habida cuenta de la situación de cada uno y de los objetivos comunes; ello

⁷⁹ Para 2010, todos los Estados miembros deberían, como mínimo, reducir a la mitad la tasa de abandono escolar prematuro, con relación a los datos de 2000, para lograr un índice medio en la UE no superior al 10 %.

⁸⁰ Para 2010, todos los Estados miembros habrán reducido, al menos, a la mitad el nivel de desequilibrio entre el número de licenciados y el de licenciadas en matemáticas, ciencias y tecnología, logrando, al mismo tiempo, un aumento global significativo del número total de licenciados en comparación con los datos de 2000.

⁸¹ Los Estados miembros deberían asegurarse de que el porcentaje medio de ciudadanos de la UE de edades comprendidas entre los 25 y los 64 años que hayan cursado al menos la enseñanza secundaria superior alcance o supere el 80 % antes de 2010.

⁸² Para 2010, deberá reducirse como mínimo a la mitad el número de ciudadanos de 15 años de todos los Estados miembros con rendimientos insatisfactorios en las aptitudes de lectura, matemáticas y ciencias.

⁸³ Para 2010, el nivel medio en la UE de participación en el aprendizaje permanente deberá alcanzar al menos el 15 % de la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años), no quedando la tasa de participación en ningún país por debajo del 10 %.

⁸⁴ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2003) 685 final. Comunicación de la Comisión. "Educación y Formación 2010". Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Proyecto de informe conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa, pp. 12-17.

exige una cooperación estructurada y continua a escala comunitaria en pro del desarrollo y la valorización de los recursos humanos y de la eficacia máxima de las inversiones realizadas.

- Definir estrategias auténticamente coherentes y globales en materia de educación y formación permanentes, garantizando la interacción eficaz de todos los eslabones de la cadena de aprendizaje e incluyendo las reformas nacionales en el contexto europeo.
- Construir, por fin, la Europa de la educación y de la formación, sobre todo mediante la pronta adopción de un marco de referencia europeo para las cualificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional; dicho marco es indispensable para crear un auténtico mercado de trabajo europeo, facilitar la movilidad y hacer que Europa sea más visible en el mundo.
- Otorgar el lugar que le corresponde al programa “Educación y Formación 2010”, que debe convertirse en una herramienta eficaz de formulación y seguimiento de las políticas nacionales y comunitarias, que incluso trascienda la presente década; la urgencia de los retos a los que nos enfrentamos exige que se utilicen todos los recursos del método abierto de coordinación⁸⁵, respetando plenamente el principio de subsidiariedad.

Al margen de las medidas emprendidas para alcanzar los objetivos de Lisboa, el convencimiento de los órganos políticos y económicos de los Estados miembros de la Unión Europea, de la necesidad de concienciar a su ciudadanía de que el futuro de

⁸⁵ “El método abierto de coordinación debe aplicarse como instrumento para desarrollar una estrategia coherente y completa de educación y formación en el marco de los artículos 149 y 150 del Tratado [de Funcionamiento de la Comunidad Europea]. El método abierto de coordinación se describe como una “manera de extender las prácticas idóneas y alcanzar una mayor convergencia en torno a los principales objetivos de la UE”. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2002/ES/1-2002-629-ES-F1-1.Pdf>

Europa, como potencia mundial, pasa por convertirse en una sociedad unida, multicultural, multilingüe y políglota, ha venido sustentando el compromiso adquirido en 2003 por los Jefes de Estado y de Gobierno de mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, de ampliar el número de idiomas aprendidos por cada ciudadano, y de crear un mecanismo fiable y transparente que evalúe y certifique el nivel que cada ciudadano tiene de los idiomas adquiridos.

En referencia a este último punto, en las conclusiones del Consejo de veinticuatro de mayo de 2005, sobre la creación de nuevos indicadores en materia de educación y formación, se invita a la Comisión a informar al Consejo sobre “los progresos realizados en el establecimiento de un marco coherente de indicadores y niveles de referencia para llevar a cabo los objetivos de Lisboa en el sector de la educación y la formación”⁸⁶, y se insta a esta institución no solo a mejorar y poner en marcha aquellos indicadores desarrollados para convertir la educación en Europa en un referente a nivel mundial, sino también a buscar nuevos indicadores que ayuden al perfeccionamiento de la competencia lingüística entre los ciudadanos de la Unión Europea. Así nace el “Indicador Europeo de Competencia Lingüística”, ya propuesta su creación en el Consejo Europeo de Barcelona de 2002 y, posteriormente, ampliado en 2003 a través de una Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, en la que se presentaba un plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en el periodo comprendido entre los años 2004 y 2006.

⁸⁶ Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 24 de mayo de 2005, sobre nuevos indicadores en educación y formación (2005/C 141/04).

Con este nuevo indicador se pretendía medir y registrar la capacidad lingüística que poseían los ciudadanos de cada Estado de la Unión de una forma fiable y comparable, y en base a los resultados obtenidos, adoptar las medidas necesarias para facilitar tanto el intercambio de métodos de enseñanza como la inclusión de modificaciones en las políticas educativas de cada Estado en materia de idiomas. Para su elaboración, se empleó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa)⁸⁷, que asigna a cada ciudadano un nivel diferente de acreditación en base a la capacidad lingüística demostrada, siendo seis los niveles diseñados: nivel A1, nivel A2, nivel B1, nivel B2, nivel C1 y nivel C2, correspondiendo el nivel A1 al de menor conocimiento del idioma, y el nivel C2, al de mayor conocimiento del idioma, y representando cada nivel una ponderación de las cuatro destrezas que componen un idioma: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita⁸⁸. Además, Con este nuevo indicador, diseñado para medir la capacidad lingüística que los ciudadanos europeos tenían de los cinco idiomas más hablados y enseñados en la Unión Europea en ese momento —inglés, francés, alemán, español e italiano— se conseguía, por un lado, asentar las bases de una sociedad cada vez más plurilingüe, políglota y multicultural, ya que “la Unión Europea es el hogar de personas de muchas culturas y muchas lenguas, y [...] aprenderlas es intrínseco a ser europeo”, y, por otro lado, evitar el establecimiento de lenguas francas en Europa, y asegurar que la

⁸⁷ “Documento [elaborado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía] cuyo fin es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa”. [CVC. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.](#)

⁸⁸ Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

formación lingüística de los jóvenes de la Unión Europea fuese reconocida a nivel mundial⁸⁹.

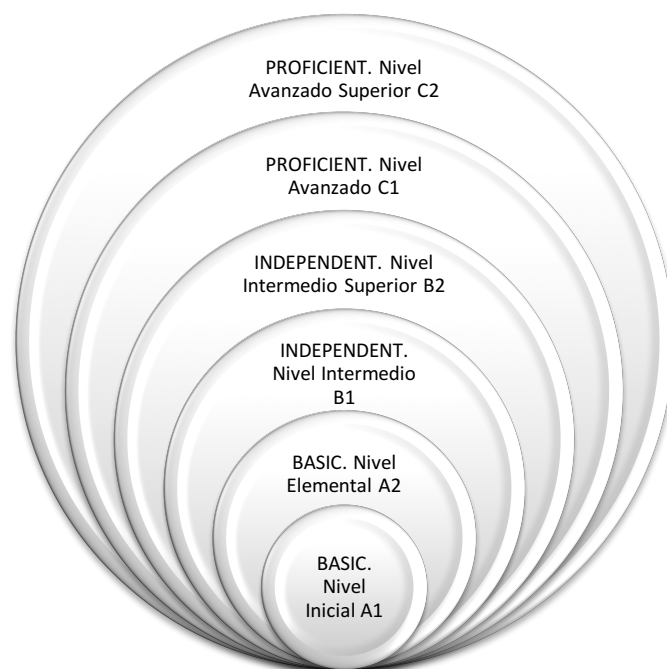


Figura 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁹⁰

El veintiuno de noviembre de 2005, en una Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre “una nueva estrategia marco para el multilingüismo”⁹¹, se propone una nueva e importante iniciativa: presentar el multilingüismo ante la Comisión encargada de este aspecto y que sea estudiada con carácter político, a fin de promover “un clima propicio a la plena expresión de todas las lenguas y al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de múltiples idiomas”, “una economía multilingüe sana” y una mejora de la comunicación entre los ciudadanos europeos y las instituciones que están a su

⁸⁹ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2005) 356 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. El indicador europeo de competencia lingüística.

⁹⁰ Adaptado de: <http://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/niveles.pdf>

⁹¹ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2005) 596 final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo.

servicio, “dando acceso a los ciudadanos a la legislación, a los procedimientos y a la información de la Unión Europea en su propio idioma”. Además, la Comunicación “reafirma el compromiso de la Comisión con el multilingüismo en la Unión Europea”, “expone la estrategia de la Comisión para promover el multilingüismo en la sociedad europea, en la economía y en la propia Comisión” y “propone varias acciones específicas que resultan de este marco estratégico”:

- Acción para una sociedad multilingüe⁹². La Comisión:
 - Pondrá en práctica el indicador europeo de competencia lingüística en cooperación con los Estados miembros.
 - Promoverá el debate y elaborará una recomendación sobre las formas de actualizar la formación de los profesores de idiomas.
 - Publicará un estudio en 2006 sobre las mejores prácticas en el aprendizaje de idiomas a una edad temprana.
 - Prestará apoyo, a través del Programa sobre aprendizaje permanente propuesto, a estudios sobre el estado del multilingüismo en la enseñanza superior y la creación de cátedras en ámbitos de estudio relacionados con el multilingüismo y el interculturalismo.
 - Mantendrá el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a través de programas de cooperación en el campo de la educación, la formación, la juventud, la ciudadanía y la cultura.
 - Estudiará formas de apoyar redes sobre diversidad lingüística a través del nuevo Programa integrado sobre aprendizaje permanente.

⁹² *Ibid.*, p. 8.

- Reforzaré, en el VII Programa marco de investigación, las actividades de investigación y desarrollo tecnológico sobre tecnologías de la sociedad de la información relacionadas con las lenguas, con especial atención a las nuevas tecnologías para la traducción automática, y estudiaré cómo podría la Unión Europea fomentar la cooperación sobre nuevas tecnologías de traducción e interpretación; dentro de este mismo marco, las cuestiones lingüísticas formarán parte integrante de las actividades apoyadas en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades.
- Acción para una sociedad multilingüe. Se pide a los Estados miembros que:
 - Establezcan planes nacionales para dar forma, coherencia y orientación a acciones de promoción del multilingüismo, aumentando, por ejemplo, el uso y la presencia de varias lenguas en la vida diaria⁹³.
 - Revisen sus disposiciones en vigor sobre la formación de los profesores de lenguas extranjeras teniendo en cuenta los resultados del estudio “*European Profile for Language Teacher Education*” (Perfil europeo para la formación de profesores de idiomas)⁹⁴.
 - Revisen sus disposiciones en vigor sobre el aprendizaje de idiomas a una edad temprana teniendo en cuenta las mejores prácticas aplicadas en toda Europa.

⁹³ *These plans should be based upon Integrated Guideline nº 23 and form part of the national plans that Member States are producing in the context of the Lisbon Action Plan for growth and jobs* (Traducción personal: Estos planes deberían basarse en la Directriz integrada nº 23 y formar parte de los planes nacionales que los Estados miembros están elaborando en el contexto del Plan de acción de la estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo). [EUR-Lex - 52005DC0596 - EN - EUR-Lex](#)

⁹⁴ *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* (Perfil Europeo para la formación de profesores de idiomas – un marco de referencia). [EUR-Lex - 52005DC0596 - EN - EUR-Lex](#)

- Apliquen las conclusiones de la Presidencia luxemburguesa sobre el Aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI), por ejemplo sensibilizando sobre las ventajas de este planteamiento e intercambiando información y datos científicos sobre buenas prácticas del AICI y la formación específica de profesores para este tipo de aprendizaje.
- Acción para una economía multilingüe⁹⁵. La Comisión:
 - Publicará en 2006 un estudio sobre el impacto de la falta de conocimientos lingüísticos en la economía europea.
 - Publicará en 2006, en internet, un inventario de los sistemas de certificación lingüística disponibles en la Unión Europea.
 - Pondrá en marcha un estudio sobre las posibilidades de utilizar más los subtítulos en películas y programas de televisión para promover el aprendizaje de idiomas.
 - Publicará la base de datos interinstitucional y multilingüe IATE (*Inter-Agency Terminology Exchange*) como servicio para cualquier persona que necesite terminología validada sobre contextos relacionados con la UE.
 - Organizará en 2006 una conferencia sobre la formación de los traductores en las universidades.
 - Pondrá en marcha en el marco de i2010 una gran iniciativa sobre bibliotecas digitales para una utilización más fácil e interesante de las

⁹⁵ *Ibid.*, p. 13.

fuentes multimedia, que se basará en el rico legado de Europa, combinando entornos multiculturales y lingüísticos.

- Reunirá y coordinará el trabajo de equipos de investigación europeos en los ámbitos de las tecnologías del lenguaje humano, la traducción automática y la creación de recursos lingüísticos, como diccionarios y tesauros, y fijará objetivos técnicos específicos para el contexto europeo (por ejemplo, dedicar más atención a la calidad de las aplicaciones multilingües y a los sistemas de traducción automática).
- Acción para una economía multilingüe. Se pide a los Estados miembros que:
 - Revisen sus programas de formación en universidades para asegurarse de que transmiten a sus estudiantes de profesiones relacionadas con las lenguas los conocimientos adecuados para hacer frente a unas condiciones de trabajo que cambian rápidamente.
- Acción para la relación de la Comisión con los ciudadanos⁹⁶. La Comisión:
 - Garantizará, por medio de una red interna, que todos sus servicios aplican coherentemente su política de multilingüismo.
 - Seguirá fomentando el multilingüismo en su portal de Internet (Europa) y en sus publicaciones.
 - Pondrá en marcha un portal dedicado a las lenguas dentro del portal Europa que ofrecerá información sobre el multilingüismo en la Unión Europea y acogerá nuevos portales dedicados a los estudiantes y los profesores de idiomas.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 15.

- Potenciará el papel que desempeñan sus servicios de traducción en los Estados miembros en la promoción del multilingüismo, especialmente adaptando los mensajes de la Comisión para destinatarios locales específicos⁹⁷.
- Organizará seminarios de alto nivel sobre multilingüismo en los Estados miembros destinados a periodistas y otros difusores de opinión.
- Continuará ofreciendo subvenciones y asistencia docente a universidades en el ámbito de la interpretación de conferencias; ayudará a desarrollar herramientas de aprendizaje a distancia y financiará becas de estudiantes y visitas de formación.
- Continuará desarrollando herramientas multilingües rentables para conferencias y comunicaciones en el marco de su proyecto sobre la prestación interpretativa de servicios paneuropeos de administración electrónica para las administraciones públicas, las empresas y los ciudadanos.
- Apoyará el máster europeo de interpretación de conferencias y el máster europeo de gestión de congresos, potenciando la cooperación, compartiendo conocimientos y difundiendo las mejores prácticas en estos campos.
- Continuará asumiendo plenamente su papel en la Reunión interorganismos sobre disposiciones en materia de idiomas,

⁹⁷ Todos los ciudadanos de la Unión Europea tienen derecho a acceder a cualquier información en su idioma (Reglamento nº 1, de 1958, por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea).

documentación y publicaciones, en la que se debaten nuevos requisitos en materia de empleo y de formación.

- Seguirá ofreciendo a las universidades un modelo de plan de estudios de un máster de traducción y pondrá a su disposición a traductores invitados para contribuir a la formación de estudiantes de traducción.
- Organizará un concurso internacional de traducción entre escuelas de los Estados miembros para promover el conocimiento de idiomas y las profesiones relacionadas con las lenguas.

Finalmente, la Comisión, en sus conclusiones, pide a los Estados miembros que informen, en 2007, sobre las medidas que hayan adoptado para alcanzar los objetivos del Plan de acción “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006” y sobre las acciones concretas que hayan emprendido en ámbitos fundamentales señalados en la Comunicación.

A medida que la Unión Europea se va consolidando y va ampliando el número de socios, el diálogo intercultural va constituyendo un reto cada vez mayor en sus relaciones exteriores, “en particular, con relación a los países candidatos y adherentes, los países de los Balcanes Occidentales, los países candidatos a la suscripción de acuerdos de asociación con la Unión Europea y los países socios de la política europea de vecindad y otros terceros países, en particular los países en desarrollo”⁹⁸. La explicación a este hecho se encuentra ampliamente justificada si pensamos en lo siguiente: uno, que el mercado único, los flujos migratorios, el comercio, la educación y el ocio potencian la interacción de culturas, lenguas y religiones entre los ciudadanos

⁹⁸ Diario Oficial de la Unión Europea. Decisión nº 1983/2006/CE Del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Año Europeo del diálogo Intercultural 2008, p. 2.

Europeos y los no europeos que viven en la Unión Europea; dos, que el diálogo intercultural contribuye a fortalecer el respeto hacia la diversidad y a tratar la compleja realidad social europea con sus diferentes identidades culturales y creencias; y tres, que el diálogo intercultural contribuye al desarrollo de algunas de las prioridades estratégicas de la Unión Europea, tales como respetar y promover la diversidad cultural en Europa, garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre los ciudadanos de la Unión, resaltar la dimensión cultural y educativa incluida en la estrategia de Lisboa, establecer lazos de unión con los países de su entorno para asegurar una zona de estabilidad, democracia y prosperidad común más allá de la Unión Europea, o destacar el compromiso de la Unión con la solidaridad, la justicia social, el desarrollo de la economía social de mercado, la cooperación y el refuerzo de la cohesión en el respeto de sus valores comunes.

Teniendo esto en cuenta, el dieciocho de diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo, a través de la Decisión Nº 1983/2006/CE, deciden proclamar al año 2008 como el Año Europeo del Diálogo Intercultural. Los objetivos diseñados para dar expresión y proyección futura a esta acción se distribuyen en objetivos generales y específicos. Dentro de los objetivos generales, se establece: ayudar a que los ciudadanos de la Unión Europea vivan en un entorno cultural más abierto, contribuir a la formación de una sociedad más variada y dinámica, formar una ciudadanía respetuosa con la diversidad cultural y con los valores comunes de la Unión Europea y, por último, destacar la contribución de las diferentes culturas al patrimonio y modos de vida de los Estados miembros de la Unión Europea. Y dentro de los objetivos específicos, se establece: sensibilizar a sus ciudadanos de la importancia que tiene comprometerse con el diálogo intercultural en su vida diaria, fomentar las buenas

prácticas encaminadas a promocionar el diálogo intercultural en la Unión Europea, aprovechar el papel de la educación como instrumento de aprendizaje de la diversidad, de la comprensión de otras culturas y del desarrollo de capacidades y buenas prácticas sociales, mejorar la visibilidad y coherencia de los programas y acciones de la Comunidad que contribuyan al diálogo intercultural, y contribuir al desarrollo de nuevos enfoques en materia de diálogo intercultural que impliquen la cooperación de distintos sectores.

En las conclusiones del Consejo de veinticuatro de mayo de 2005 sobre la creación de “nuevos indicadores en materia de educación y formación”⁹⁹, se instaba a la Comisión a mejorar y poner en marcha aquellos indicadores desarrollados para convertir la educación en Europa en un referente a nivel mundial, y a buscar nuevos indicadores que ayudasen al perfeccionamiento de la competencia lingüística entre los ciudadanos de la Unión Europea. El 21 de febrero de 2007, en una Comunicación de la Comisión titulada “Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación”¹⁰⁰, se presenta un resumen de las herramientas —indicadores y puntos de referencia— que se han ido diseñando desde el año 2000 para mejorar la educación en Europa y conseguir el objetivo marcado en la estrategia de Lisboa. En dicho documento se hacen constar, además, las numerosas modificaciones e implementaciones que han ido sufriendo estas herramientas, desde su creación hasta su puesta en práctica, en base a la finalidad que perseguían, ya que las diseñadas en

⁹⁹ Diario Oficial de la Unión Europea. 2005/C 141/04.

¹⁰⁰ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2007) 61 final. Comunicación de la Comisión. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación.

base a los acuerdos del Consejo Europeo de Lisboa se plantearon como una ayuda para convertir a Europa en una economía basada en el conocimiento, y las diseñadas en base a los acuerdos del Consejo Europeo de Barcelona, como una ayuda para conseguir que los sistemas de educación y formación europeos se convirtiesen en un referente de calidad mundial para el año 2010.

Las primeras herramientas, desarrolladas durante el periodo comprendido entre los años 2003 y 2006, constaban de veintinueve indicadores y cinco puntos de referencia. Tras las modificaciones introducidas a raíz del Consejo Europeo de Barcelona, los puntos de referencia se mantienen, pero los indicadores se renuevan y se reducen a veinte, agrupándose en torno a ocho ámbitos clave para alcanzar la estrategia de Lisboa: mejorar la equidad en la educación y la formación, fomentar la eficacia de la educación y la formación, convertir en realidad la formación permanente, competencias clave para los jóvenes, modernizar la enseñanza escolar, modernizar la educación y formación profesionales (proceso de Copenhague)¹⁰¹, modernizar la enseñanza superior (proceso de Bolonia)¹⁰², y octavo y último, empleabilidad.

¹⁰¹ El Proceso de Copenhague: una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales. [EUR-Lex - ef0018 - ES - EUR-Lex](#)

¹⁰² El Proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. [EUR-Lex - c11088 - ES - EUR-Lex](#)

Tabla 2

Comparativa de los indicadores utilizados para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación

Primeros Indicadores (2003 – 2006)	Indicadores Educación y Formación 2010
• Edad de los docentes	• Desarrollo profesional de los docentes y los formadores
• Número de jóvenes	• Participación en la enseñanza preescolar
• Relación entre alumnos y docentes	• Competencias cívicas
• Finalización del ciclo superior de la enseñanza secundaria	• Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes
• Porcentaje de estudiantes con problemas en lectura (PISA) • Rendimiento en lectura de los jóvenes de 15 años (PISA) • Rendimiento en matemáticas de los jóvenes de 15 años (PISA) • Rendimiento en ciencias de los jóvenes de 15 años (PISA)	• Competencias en lectura, matemáticas y ciencias • Dominio de las TIC
• Participación de personas inicialmente poco cualificadas en programas de educación y formación	• Educación para necesidades especiales
• Estudiantes matriculados en matemáticas, ciencias y tecnología, en proporción con el número total de estudiantes • Titulados en matemáticas, ciencias y tecnología, en proporción con el número total de titulados • Número total de titulados universitarios en matemáticas, ciencias y tecnología (crecimiento)	• Titulados de enseñanza superior
• Número de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología por cada 1000 habitantes	• Nivel de estudios de la población
• Gasto público en educación • Gastos privados en favor de los centros docentes • Gastos de las empresas en formación profesional continua • Gastos totales en favor de los centros docentes, por alumno, en EPA • Gastos totales en favor de los centros docentes, por alumno, en comparación con el PIB	• Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos • Estratificación de los sistemas de educación y formación • Rentabilidad de la educación y la formación • Inversión en educación y formación • Gestión escolar

<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la educación y la formación permanentes; población de 25 a 64 años; todas las personas; personas poco cualificadas • Participación en la formación profesional continua; todas las empresas • Participación en la formación profesional continua; empresas que proporcionan formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los adultos en el aprendizaje permanente • Competencias de los adultos • Capacidad de aprender a aprender
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de participación en la enseñanza; estudiantes de 15 a 24 años • Proporción de abandono escolar prematuro en la población de 18 a 24 años 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono escolar prematuro
<ul style="list-style-type: none"> • Desglose de alumnos según el número de lenguas extranjeras aprendidas • Promedio de lenguas extranjeras estudiadas por alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad de entradas y salidas de docentes y formadores, Erasmus + Leonardo • Movilidad de entradas y salidas de estudiantes Erasmus y becarios Leonardo • Estudiantes universitarios extranjeros en proporción del total de estudiantes matriculados, por nacionalidad • Porcentaje de estudiantes del país de origen matriculados en el extranjero 	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior

Nota: Los indicadores utilizados para medir los cinco puntos de referencia en materia de educación se identifican en color azul.

En 2005, en una Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre “El indicador europeo de competencia lingüística”¹⁰³, se presentó una estrategia para elaborar una encuesta sobre los conocimientos de idiomas que poseen los ciudadanos de la Unión Europea, siendo su finalidad recabar los datos necesarios para la elaboración del indicador europeo de competencia lingüística. Sobre esta base, en mayo de 2006, el Consejo presentó en sus conclusiones¹⁰⁴ los aspectos clave que

¹⁰³ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2005) 356 final.

¹⁰⁴ Diario Oficial de la Unión Europea. 2006/C 172/01. Conclusiones del Consejo, de 18 y 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística.

debían concurrir en este indicador, y recomendó la realización de la citada encuesta lo antes posible.

En abril de 2007, mediante una comunicación de la Comisión titulada “Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos”¹⁰⁵, se informa al Consejo sobre el progreso de los trabajos realizados hasta la fecha, y se propone el primer semestre de 2009 como la fecha idónea para poner en marcha la citada encuesta. En dicho documento se especifica, además, que la encuesta debe proporcionar “datos fiables y comparables sobre los conocimientos de lenguas extranjeras en la Unión Europea, [y facilitar] información sobre las aptitudes multilingües de los jóvenes [...] y sobre los progresos para alcanzar el objetivo de mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras”¹⁰⁶.

En mayo de 2007, en las Conclusiones del Consejo relativas a un “marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación”¹⁰⁷, se toma nota de los avances logrados en el desarrollo del indicador europeo de competencia lingüística, esbozados en la Comunicación de la Comisión al Consejo de abril de 2007, y se considera “que el Programa de trabajo “Educación y formación 2010” constituye el marco estratégico adecuado para los trabajos del Consejo en el ámbito de la educación y la formación”¹⁰⁸. Asimismo, en ese mismo documento, el Consejo reafirma que:

¹⁰⁵ Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2007) 184 final. Comunicación de la Comisión al Consejo. Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 3.

¹⁰⁷ Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 25 de mayo de 2007, relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación (2007/C 311/10).

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 2.

- El desarrollo de los nuevos indicadores deberá realizarse respetando plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en lo que respecta a la organización de sus sistemas educativos, y no deberá imponer cargas financieras o administrativas excesivas para las organizaciones e instituciones afectadas.
- Un control periódico de las mejoras y avances mediante el uso de indicadores y puntos de referencia es parte esencial del proceso de Lisboa, dado que permitirá determinar los puntos fuertes y débiles con vistas a facilitar la dirección estratégica del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”.
- Los cinco puntos de referencia que adoptó el Consejo en mayo de 2003 siguen siendo pertinentes como guía de las actuaciones dentro del Programa de trabajo 2010.
- Existe la necesidad de seguir mejorando la calidad de los datos que elabora el Sistema Estadístico Europeo, en particular con objeto de garantizar el suministro de datos válidos para su comparación a escala internacional y, en su caso, específicos a cada sexo.
- Existe, en paralelo, una necesidad de seguir intensificando la cooperación con otras organizaciones internacionales activas en este ámbito para mejorar la coherencia y comparabilidad de los datos a escala internacional, para evitar duplicaciones y atender a las necesidades de datos de la UE que no quedan cubiertas dentro del Sistema Estadístico Europeo.

Y dado que no todos los indicadores propuestos en el Programa de trabajo “Educación y Formación 2010” muestran el mismo nivel de desarrollo y puesta en práctica, se

invita a la Comisión a excluir algunos indicadores y a desarrollar, de forma más amplia, dieciséis de los veinte indicadores básicos, atendiendo al siguiente esquema (tabla 3):

Tabla 3

Evolución de los indicadores utilizados para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación

Indicadores a excluir del Programa Educación y Formación 2010	Indicadores a reestructurar dentro del Programa Educación y Formación 2010
<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos • Estratificación de los sistemas de educación y formación • Rentabilidad de la educación y la formación • Gestión escolar 	<p><i>Indicadores que pueden basarse en datos existentes y cuya definición ya está básicamente establecida:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en educación preescolar • Abandono escolar prematuro • Competencias en lectura, matemáticas y ciencias • Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes • Titulados de enseñanza superior • Participación de los adultos en el aprendizaje permanente • Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior • Nivel de estudios de la población <p><i>Indicadores que pueden basarse en datos existentes y cuya definición aún necesita mayor claridad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación para necesidades especiales • Dominio de las tecnologías de la información y de las comunicaciones • Inversión en educación y la formación <p><i>Indicadores que están aún en fase de desarrollo en cooperación con otras organizaciones internacionales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias cívicas • Competencias de los adultos • Desarrollo profesional de los docentes y los formadores <p><i>Indicadores que se encuentran aún en fase de desarrollo y que se basarán en nuevos estudios de la UE:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos • Capacidad de aprender a aprender

A raíz de los debates mantenidos durante la Conferencia Ministerial sobre el Multilingüismo celebrada el 15 de febrero de 2008, y en base, entre otras, a las conclusiones del Consejo de Lisboa de 2000¹⁰⁹, al artículo veintidós de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea¹¹⁰, a las conclusiones del Consejo de Barcelona de 2002¹¹¹, a la Comunicación de la Comisión, de 24 de julio de 2003, “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 - 2006”¹¹², a la Comunicación de la Comisión, de 22 de noviembre de 2005, “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”¹¹³, a las conclusiones del Consejo, de 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística¹¹⁴, a la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente¹¹⁵ y a la Resolución del Consejo, de 16 de noviembre de 2007, relativa a una Agenda Europea para la Cultura¹¹⁶, el Consejo, en sus conclusiones de veintidós de mayo de 2008 sobre el Multilingüismo¹¹⁷, afirma que:

¹⁰⁹ “En las que se mencionan los idiomas extranjeros en relación con el marco europeo que debe definir las cualificaciones básicas que han de proporcionarse a través de la formación continua” (Doc. SN 100/00, apartado 26, p. 9).

¹¹⁰ “Que reconoce el principio de que la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística” (DO C 364 de 18.12.2000, p. 13).

¹¹¹ En el que “se solicitan nuevas acciones encaminadas a mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana” (Doc. SN 100/02, apartado 44, p. 19).

¹¹² Doc. 11834/03.

¹¹³ “Que abarca tanto la actuación interior como la exterior en relación con el fomento de las lenguas y la comunicación con los ciudadanos” (Doc. 14908/05).

¹¹⁴ “Que reiteraron que los conocimientos de lenguas extranjeras, además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, son requisitos indispensables para la movilidad de los trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la Unión Europea” (DO C 172 de 25.7.2006, p. 1).

¹¹⁵ “Una de las cuales es la comunicación en lenguas extranjeras” (DO L 394 de 30.12.2006, p. 10).

¹¹⁶ “Que establece que el multilingüismo es uno de los ámbitos prioritarios de actuación con miras a la promoción del patrimonio cultural” (DO C 287 de 29.11.2007, p. 1)

¹¹⁷ Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el multilingüismo (2008/C 140/10, p. 1).

- La política de multilingüismo abarca los aspectos económicos, sociales y culturales de las lenguas en una perspectiva de aprendizaje permanente.
- Es importante que se preserve la diversidad lingüística de Europa y que se respete plenamente la paridad entre las lenguas. Las instituciones de la Unión Europea deberían desempeñar un papel crucial en la consecución de dichos objetivos.
- Además de contribuir al enriquecimiento personal y cultural, el conocimiento de idiomas es una de las competencias básicas que necesitan adquirir los ciudadanos europeos para desempeñar una parte activa en la sociedad europea del conocimiento, y dicha competencia no solo fomenta la movilidad, sino que facilita la integración y la cohesión sociales.
- Puesto que las necesidades lingüísticas pueden ser diferentes en función de los intereses, de la actividad laboral y de los antecedentes culturales de cada persona, debería ponerse a disposición de los discentes el mayor número posible de lenguas, con apoyo de nuevas tecnologías, de enfoques innovadores y de la creación de redes entre los proveedores de contenidos educativos.
- Con miras a fomentar el crecimiento económico y la competitividad, es importante que Europa mantenga, asimismo, una base suficiente de conocimiento de lenguas no europeas de difusión mundial. Al mismo tiempo, deberían desplegarse esfuerzos orientados a mantener la posición de las lenguas europeas en la escena internacional.
- La calidad de la enseñanza es fundamental para el éxito del aprendizaje a cualquier edad, por lo que habría que velar por que los profesores de idiomas dominen las lenguas que enseñen, tengan acceso a una formación inicial y

continua de alta calidad y posean las necesarias competencias interculturales.

Como parte de la formación del profesorado de idiomas, los Estados miembros deberían fomentar y apoyar activamente los programas de intercambio.

- A fin de contribuir al éxito de la integración de los migrantes, debería facilitárseles apoyo suficiente para que puedan aprender la lengua o las lenguas del país de acogida, alentando, al mismo tiempo, a las comunidades de acogida a mostrar interés por las culturas de quienes se incorporan a ellas.
- Las competencias lingüísticas y culturales son parte fundamental de la educación. Un conocimiento avanzado de la primera lengua puede facilitar el aprendizaje de otras lenguas, mientras que el aprendizaje temprano de lenguas, la educación bilingüe y el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas constituyen medios eficaces de mejora del aprendizaje de idiomas.
- La interpretación y la traducción de calidad son necesarias para garantizar una comunicación eficaz entre los hablantes de distintas lenguas, debiendo concederse mayor atención a las consideraciones lingüísticas en la comercialización y distribución de productos y servicios, en particular de los servicios prestados a través de medios audiovisuales.

E invita a los Estados miembros y a la Comisión a que actúen conjuntamente y adopten medidas acordes con las orientaciones expuestas, y desarrollen actuaciones encaminadas a: fomentar el aprendizaje permanente entre los ciudadanos; mejorar la disponibilidad, accesibilidad y atractivo de los recursos e infraestructuras existentes; promover el aprendizaje de la lengua nacional en los demás Estados miembros; favorecer el aprendizaje de las lenguas menos habladas en la Unión Europea, así como

de las lenguas no europeas más relevantes; facilitar el aprendizaje de lenguas entre las personas con necesidades especiales a fin de favorecer su integración social, su bienestar y sus oportunidades profesionales; preservar el derecho de los ciudadanos a comunicarse con las instituciones europeas en cualquiera de las lenguas oficiales de la Unión Europea; y finalmente, cooperar con organizaciones internacionales, como la Unesco o el Consejo de Europa, para promover acciones orientadas al desarrollo del multilingüismo.

Unos meses más tarde, el dieciocho de septiembre de 2008, la Comisión, mediante una Comunicación al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”¹¹⁸, aboga por extender el multilingüismo entre todos los ciudadanos de la Unión Europea, independientemente de su origen, religión o condición sociopolítica, y propone, en base a la diversidad lingüística y cultural, al proceso de globalización, al mercado único, a los avances tecnológicos y al envejecimiento demográfico de la población, introducir un cambio cualitativo en los objetivos incluidos en la estrategia de Lisboa, y yendo más allá del ámbito de la educación, incluir las cuestiones lingüísticas dentro de un contexto más amplio en pos del diálogo intercultural, el aprendizaje permanente, la cohesión social y la prosperidad, para que, además de “aumentar la conciencia del valor y las oportunidades que ofrece la diversidad lingüística de la UE y fomentar la supresión de los obstáculos al diálogo intercultural”¹¹⁹, se garantice la integración del multilingüismo

¹¹⁸ Comisión de las Comunidades Europeas. COM 2008 (566) final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 5.

en los diferentes ámbitos políticos de la Unión Europea, tales como los de la integración social, la empleabilidad, la competitividad, la cultura, la juventud, la sociedad civil, la investigación o los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y las herramientas de traducción.

Atendiendo a esta propuesta, el veintiuno de noviembre de 2008, el Consejo, a través de una “Resolución relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo”¹²⁰, estima que:

- La diversidad lingüística y cultural es parte integrante de la identidad europea, y es, al mismo tiempo, un patrimonio común, una riqueza, un desafío y una baza para Europa.
- El multilingüismo es una tema transversal de envergadura que abarca las esferas sociales, culturales, económicas y, por tanto, educativas.
- La promoción de las lenguas europeas menos difundidas representa una importante contribución al multilingüismo.
- Debería aún redoblarse el esfuerzo para fomentar el aprendizaje de las lenguas y valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación y formación e, igualmente, para informar sobre la variedad de lenguas europeas y su difusión en el mundo.
- El multilingüismo reviste, asimismo, especial importancia para favorecer la diversidad cultural, entre otras cosas, en el ámbito de los medios de comunicación y la transmisión en línea de contenidos y el diálogo intercultural, dentro de Europa y con las demás regiones del mundo; la traducción

¹²⁰ Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo, de 28 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo (16207/08), p. 4.

contribuye de forma particular a este proceso al relacionar las lenguas y las culturas y abrir un amplio acceso a las obras y las ideas.

- La diversidad lingüística en Europa supone un valor añadido para el desarrollo de relaciones económicas y culturales entre la Unión Europea y el resto del mundo.
- El multilingüismo contribuye al desarrollo de la creatividad, favoreciendo el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación.

E invita a los estados miembros y a la Comisión a que en sus respectivos ámbitos de competencia¹²¹:

- Fomenten el multilingüismo para reforzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europea, y para ello:
 - Realicen campañas de concienciación sobre los beneficios de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas, destinadas a todos los públicos y, en particular, a los jóvenes en sus fases iniciales de formación, tanto en la enseñanza general como en la profesional.
 - Proporcionen la enseñanza de la lengua del país de acogida¹²² a los inmigrantes, especialmente a los jóvenes, como elemento esencial para la integración y empleabilidad, a la vez que se respetan las lenguas de sus países de origen.

¹²¹ *Ibid.*, pp. 5-8.

¹²² El grupo consultivo de la Comisión sobre multilingüismo y diálogo intercultural propone el concepto de “lengua personal adoptiva”, y lo define como: “una lengua aprendida en profundidad, hablada y escrita con frecuencia (...). Su aprendizaje iría acompañado de una familiarización con los países en los que se habla esta lengua, con la literatura, la cultura, la sociedad y la historia vinculadas a esa lengua y a sus habitantes”. [EUR-Lex - 52008DC0566 - EN - EUR-Lex](#)

- Refuercen el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida, y para ello:
 - Se esfuercen por proporcionar a los jóvenes, desde su más temprana edad y continuando más allá de la educación general durante la formación profesional y la educación superior, una oferta variada, y de calidad, de enseñanza de lenguas y de culturas, de forma que les permita adquirir el dominio de, al menos, dos lenguas extranjeras, lo que constituye un factor de integración en la sociedad del conocimiento.
 - Se esfuercen por fomentar la adquisición y actualización periódica, por parte de todos, de competencias lingüísticas en entornos formales, no formales e informales.
 - Se esfuercen por ampliar la selección de enseñanza de lenguas en los diferentes niveles de la educación, con inclusión de las lenguas reconocidas menos difundidas, para permitir a los alumnos elegir sobre la base de consideraciones de interés personal o situación geográfica.
 - Fomenten el aprendizaje y difusión de las lenguas europeas, utilizando herramientas innovadoras, como las tecnologías digitales de comunicación y de la educación a distancia y planteamientos, como los que se basan en la comprensión mutua de lenguas relacionadas entre sí.
 - Favorezcan la evaluación de los estudiantes de idiomas mediante instrumentos reconocidos, tales como el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas del Consejo

de Europa y el Pasaporte de lenguas *Europass*¹²³, así como, si procede, el Indicador europeo de competencia lingüística.

- Presten una atención especial a la formación adicional de los profesores de lenguas y al refuerzo de las competencias lingüísticas de los profesores en general, con el fin de impulsar la enseñanza de materias no lingüísticas en idiomas extranjeros (AICI - aprendizaje integrado de contenidos e idiomas)¹²⁴.
- Fomenten la movilidad y los intercambios europeos entre profesores de lenguas, a fin de que el mayor número posible de entre ellos haya pasado cierto tiempo en un país en el que se hable la lengua que enseñan.
- Se apoyen en el programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, y en los planes nacionales pertinentes, para favorecer la movilidad de todos los públicos, en particular de los jóvenes en formación y de los profesores, de modo que les permita mejorar sus competencias lingüísticas, y en iniciativas como la Etiqueta europea

¹²³ El Pasaporte de Lenguas *Europass* es una plantilla normalizada para la autoevaluación de las destrezas lingüísticas con arreglo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Desarrollado por el Consejo de Europa, forma parte del Portfolio Europeo de las Lenguas. Más información: [Pasaporte de Lenguas Europass • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos](#)

¹²⁴ El aprendizaje integrado de contenidos e idiomas se desarrolla a partir de los principios que rigen la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. La enseñanza del idioma se organiza integrando su aprendizaje en los contenidos del currículo escolar que los alumnos deben adquirir. El aprendizaje se llevará a cabo en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje en el que la lengua materna no se emplee como hilo conductor del proceso de comunicación. Aunque ambos aspectos siempre se trabajarán de forma conjunta, se primará uno u otro en función del objetivo curricular que se esté desarrollando (*CLIL/EMILE. The European dimension, 2002*).

para los proyectos innovadores en el aprendizaje de idiomas¹²⁵ para desarrollar materiales de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

- Fomenten, en mayor medida, el multilingüismo como ventaja para la competitividad de la economía europea y la movilidad y empleabilidad de las personas, y para ello:
 - Apoyen la enseñanza y el aprendizaje de una extensa gama de lenguas para que las empresas, especialmente las PYME (pequeña y mediana empresa) puedan ampliar su acceso a todos los mercados mundiales y, en particular, a los emergentes.
 - Fomenten que se tome más en cuenta el conocimiento lingüístico en el desarrollo de la carrera de los empleados, en particular en las pequeñas y medianas empresas.
 - Movilicen los fondos estructurales europeos, según proceda, para proporcionar la formación lingüística destinada a puestos de trabajo concretos en la formación profesional avanzada y en la educación de adultos.
 - Valoren y hagan uso de las competencias lingüísticas de los ciudadanos de origen migrante como medio de reforzar tanto el diálogo intercultural como la competitividad económica.

¹²⁵ “El Sello Europeo de las lenguas es un premio que trata de distinguir a aquellas iniciativas más novedosas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Recompensa a las nuevas técnicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, intenta promover el conocimiento de las mismas y, con ello, las buenas prácticas. El Sello está abierto a los más variados aspectos de la educación y la formación, al margen de la edad y de los métodos utilizados, pues su objetivo principal es promover la innovación en la enseñanza de idiomas”. [Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas 2013 | Blog de la Oficina de Programas Europeos de Educación en Canarias](#)

- Fomenten la diversidad lingüística y el diálogo intercultural reforzando la ayuda a la traducción, con el fin de fomentar la circulación de obras y difusión de las ideas y los conocimientos en Europa y en el mundo, y para ello:
 - Dentro del marco de las políticas y programas existentes:
 - Informen mejor al público y, en particular, a los profesionales europeos sobre los mecanismos nacionales y europeos de ayuda a la traducción de textos literarios, científicos o técnicos, con inclusión de contenidos culturales y creativos en línea, al sobretitulado de las obras escénicas en directo y al subtulado de las obras audiovisuales y películas.
 - Coordinen y refuercen las ayudas a las medidas en favor de la traducción en el marco de los programas europeos existentes.
 - Desarrollen las posibilidades y la calidad de formación en las profesiones de la traducción y aumenten la información sobre dichas profesiones, así como sobre la oferta de formación, a los públicos interesados (escolares, estudiantes, universitarios, empresas, etc.).
 - Apoyen la constitución de redes de bases de datos terminológicas multilingües para facilitar el trabajo de los traductores e intérpretes.
 - Alienten el desarrollo de las tecnologías de la lengua, sobre todo en el terreno de la traducción y la interpretación, favoreciendo la cooperación entre la Comisión, los Estados miembros, las

colectividades locales, los organismos de investigación y las industrias, por un lado, y procurando la convergencia de los programas de investigación, la determinación de los terrenos de aplicación y el empleo de las tecnologías en el conjunto de las lenguas de la Unión, por otro.

- Pongan en marcha un debate sobre la importancia y viabilidad, a la larga, de un programa específico de ayuda a la traducción que esté a la altura de los beneficios culturales, tecnológicos y profesionales que aquella supone.
- Promuevan las lenguas de la Unión Europea en el mundo, y para ello:
 - Refuercen la cooperación entre los Estados miembros y entre sus instituciones culturales u otros órganos representativos en países terceros y faciliten las asociaciones lingüísticas y el diálogo intercultural con esos países.
 - Aprovechen el potencial de las lenguas europeas para desarrollar el diálogo cultural y económico con el resto del mundo y potenciar el papel de la UE en la escena internacional.
 - Incrementen la cooperación con organizaciones tanto nacionales como internacionales, en particular el Consejo de Europa y la UNESCO, para que trabajen en el ámbito del aprendizaje lingüístico y de la diversidad lingüística y cultural.

El doce de mayo de 2009, el Consejo, en sus “Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (‘ET

2020')"¹²⁶, pone nuevamente de relieve que la educación y la formación deberán desempeñar un papel principal en el abordaje de los retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentará Europa en los años venideros, y reconoce que, si bien los avances en educación y formación conseguidos hasta la fecha han contribuido notablemente al desarrollo de la estrategia de Lisboa, se deben redoblar los esfuerzos para que, de cara a estrategias posteriores al año 2010, la educación y la formación sigan constituyendo un objetivo prioritario para las Instituciones y Órganos de la Unión Europea. En base a esto, el Consejo conviene que el aprendizaje permanente en todos sus contextos —formal, no formal e informal— y en todos sus niveles —educación primaria y secundaria, enseñanza superior, formación profesional y aprendizaje de adultos— deberá convertirse en el eje de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación de cara al año 2020, si se quiere dar una respuesta adecuada a los tres principales retos que presenta la Unión Europea para ese periodo: uno, asegurar que los ciudadanos de la Unión Europea sean capaces de comunicarse en dos lenguas, además de la lengua materna; dos, fomentar la enseñanza de idiomas en la educación y la formación profesionales y para los educandos adultos; y tres, ofrecer a los inmigrantes oportunidades de aprender la lengua del país anfitrión.

Este nuevo marco creado, más amplio e integrador, deberá contemplar cuatro objetivos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y cuarto y último, incrementar la

126 Diario Oficial de la Unión Europea. 2009/C 119/02. Informaciones procedentes de Instituciones y Órganos de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020").

creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. Estos objetivos, como es lógico, deberán ir acompañados de indicadores y niveles de referencia relativos a la media del rendimiento europeo, como medio para poder efectuar un seguimiento de los logros alcanzados, y como herramienta donde apoyarse para el desarrollo de políticas encaminadas a enfrentar los nuevos retos establecidos. Estos valores de referencia, que estarán basados en los definidos por el Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, tendrán en cuenta las circunstancias demográficas, socioeconómicas y tecnológicas de cada Estado, y utilizarán, únicamente, datos medibles y comparables. Sobre esta base, el Consejo propone a los Estados miembros que den su aprobación a los siguientes valores de referencia¹²⁷:

- Participación de los adultos en el aprendizaje permanente: conseguir para el año 2020 que un 15 % de las personas con edades comprendidas entre los veinticinco y sesenta y cuatro años participen en el aprendizaje permanente.
- Personas que obtienen un bajo rendimiento en aptitudes básicas: conseguir para el año 2020 que el porcentaje de jóvenes de quince años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias sea inferior al 15 %.
- Rendimiento en materia de enseñanza superior: conseguir para el año 2020 que un 40 % de las personas con edades comprendidas entre los treinta y treinta y cuatro años hayan terminado la educación superior.
- Abandonos prematuros de la educación y formación: conseguir para el año 2020 que la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación sea inferior al 10 %.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 6, ANEXO I.

- Educación en la primera infancia: conseguir para el año 2020 que al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria participen en la educación en la primera infancia.

El veinte de diciembre de 2011, el Consejo, en sus “Conclusiones sobre las competencias lingüísticas como motor de la movilidad”¹²⁸, y teniendo en cuenta: uno, las Conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”); dos, el Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”¹²⁹, en el que se alentaba a mejorar las competencias clave en la educación y en la formación profesional y en la formación de adultos y, en particular, la capacidad de comunicación en lenguas extranjeras; tres, la Estrategia “Europa 2020”, adoptada por el Consejo Europeo el 17 de junio de 2010¹³⁰, y en el que a través de sus dos iniciativas emblemáticas: “Agenda de nuevas cualificaciones y empleos”¹³¹ y “Juventud en Movimiento”¹³², se reconocía la contribución de las competencias lingüísticas al mayor dinamismo del mercado de trabajo, y la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas para que la movilidad resulte posible y útil; cuatro, la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, sobre “la promoción de la movilidad en la formación de los jóvenes”¹³³, en la que se reconoce la importancia del aprendizaje de idiomas y la adquisición de competencias interculturales en fases tempranas de la educación, y en la que se promueve la

¹²⁸ Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo sobre las competencias lingüísticas como motor de la movilidad 2011/C 372/07.

¹²⁹ DO C 117 de 6.5.2010.

¹³⁰ Doc. EUCO 13/10.

¹³¹ Doc. 17066/1/10 REV 1.

¹³² Doc. 13729/1/10 REV 1.

¹³³ DO C 199 de 7.7.2011.

preparación lingüística y cultural de calidad para favorecer la movilidad, tanto en la enseñanza general como en la formación profesional; y quinto, lo hablado en la Conferencia de la Presidencia sobre las “Competencias lingüísticas para el éxito social y profesional en Europa”, celebrada en Varsovia en septiembre de 2011, y en la Conferencia que los Ministros de la Unión Europea encargados de la enseñanza obligatoria celebraron en Gdansk en octubre de 2011, conviene lo siguiente¹³⁴:

- La movilidad para el aprendizaje —es decir, la movilidad internacional para la adquisición de nuevos conocimientos, aptitudes y competencias— es uno de los medios importantes de que dispone el ciudadano para mejorar sus perspectivas de empleo, aumentar su sensibilidad intercultural, su creatividad y su desarrollo personal, y participar activamente en la sociedad.
- Un buen conocimiento de lenguas extranjeras es una competencia clave, indispensable para poder abrirse paso en el mundo moderno y en el mercado de trabajo. El multilingüismo no solo forma parte del patrimonio europeo, sino que brinda además la oportunidad de desarrollar una sociedad abierta, respetuosa con la diversidad cultural y dispuesta a la cooperación.
- Mantener y desarrollar —dentro de los recursos disponibles— instrumentos y programas europeos que apoyen el aprendizaje de idiomas, tanto en el marco de la enseñanza formal como de la enseñanza no formal, puede resultar útil para aumentar la movilidad para el aprendizaje y la movilidad profesional.
- Mientras que los programas generales de lenguas ayudan a desarrollar aptitudes de comunicación esenciales para el uso cotidiano, la utilización de métodos como el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, tanto en la

¹³⁴ *Ibid.*, p. 2.

enseñanza general como en la EFP, puede resultar especialmente eficaz para mejorar la movilidad y las perspectivas de empleo de los trabajadores.

- Para promover el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas es conveniente incentivar a los profesores y los formadores, en particular en la EFP, para que adquieran competencias lingüísticas de alta calidad y darles acceso a recursos didácticos de alta calidad.
- Es conveniente que —cuando sea posible y adecuado— se ofrezca un mayor número de opciones en materia de idiomas, incluidos los idiomas de menor difusión y los de los países vecinos, en todos los niveles de la enseñanza, desde la perspectiva de un aprendizaje permanente, y que las instituciones culturales y de enseñanza de idiomas adecuadas faciliten más información y orientación al respecto.
- El desarrollo de competencias lingüísticas entre las personas, en particular los niños, procedentes de medios socioeconómicos desfavorecidos, de la inmigración o de origen gitano o entre las personas con necesidades educativas especiales, puede contribuir a mejorar su inclusión social y su desarrollo profesional futuro.
- La enseñanza y el aprendizaje de idiomas de alta calidad —por ejemplo, de lenguajes especializados y relacionados con el empleo— son esenciales para la internacionalización de las instituciones de enseñanza superior y para mejorar la empleabilidad de los titulados universitarios.
- Tomar disposiciones que permitan aprender idiomas a lo largo de toda la vida, incluso en edad avanzada, es importante en vista de las actuales tendencias

demográficas y de la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a un porcentaje creciente de ciudadanos de edad avanzada en la UE.

E invita a los Estados miembros¹³⁵:

- A que intensifiquen sus esfuerzos para alcanzar el objetivo de Barcelona, por ejemplo, mejorando la oferta, la calidad y la pertinencia de la enseñanza de idiomas en la educación general, la EFP y la enseñanza superior, pero también en el contexto del aprendizaje permanente.
- A que reconozcan la importancia de la evaluación de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas, por ser este un aspecto importante del proceso de garantía de la calidad.
- A que perfeccionen la formación inicial y la formación en el puesto de trabajo de los profesores de idiomas y la formación relacionada con los idiomas de los profesores de otras asignaturas, y a que estimulen y faciliten su movilidad, eliminando las barreras administrativas en la medida de lo posible.
- A que fomenten formas innovadoras de cooperación europea, experimentación y nuevos planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, como el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (por ejemplo, en escuelas bilingües), la oferta de posibilidades de movilidad para la inmersión lingüística y, cuando proceda, una utilización más amplia de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos creativos de aprendizaje de idiomas.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 3.

- A que amplíen —cuando sea posible y adecuado— el abanico de lenguas que se ofrecen en la enseñanza y la formación, fomentando la enseñanza de lenguas menos utilizadas y (en particular en las regiones fronterizas) de las lenguas de los países vecinos, a fin de facilitar los intercambios culturales, sociales y económicos.
- A que reflexionen sobre la posibilidad de incluir, cuando proceda, una dimensión cultural en los currículos de idiomas, como un componente importante de la futura movilidad con fines profesionales y de aprendizaje.
- A que promuevan medidas encaminadas a ayudar tanto a los niños como a los adultos de origen inmigrante o de origen gitano a aprender la lengua o lenguas oficiales del país anfitrión, además de la lengua de enseñanza si no es la misma, y a que reflexionen sobre la posibilidad de tomar medidas que permitan a los niños de estos entornos conservar y mejorar su lengua materna.
- A que reflexionen sobre la forma de reconocer y validar las competencias lingüísticas de los niños y adultos de origen inmigrante en su lengua materna.
- A que animen a las escuelas, los centros de formación profesional y de enseñanza superior a adoptar planteamientos integrados para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.
- A que fomenten el diálogo entre el mundo de la enseñanza y el del trabajo, prestando mayor atención a las necesidades lingüísticas del mercado de trabajo, ofreciendo regularmente una orientación a los alumnos y estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas y apoyando el aprendizaje de idiomas en el lugar de trabajo.

- A que estudien las posibilidades de asociación entre el sector público y el privado dirigidas a garantizar que haya una oferta que permita adquirir competencias lingüísticas adecuadas para el mercado de trabajo, en particular como medio de preparación para la movilidad y la colocación laboral en el extranjero.
- A que fomenten la promoción de iniciativas de aprendizaje de lenguas y de entornos propicios para el aprendizaje de lenguas.

Asimismo, se invita a los Estados miembros y a la Comisión a que en sus respectivos ámbitos de competencia, desarrollen medidas encaminadas a: apoyar la movilidad de cara al aprendizaje de idiomas, intercambiar información sobre experiencias y prácticas más idóneas, elaborar contenidos lingüísticos específicos para fines profesionales, desarrollar métodos para el seguimiento de los avances en el ámbito del aprendizaje de idiomas, explorar formas para mejorar el reconocimiento y la validación de las competencias lingüísticas adquiridas a través de la enseñanza no formal e informal, utilizar el marco común europeo de referencia para las lenguas, del Consejo de Europa, como herramienta para acercar el marco común europeo de referencia para las lenguas y los marcos nacionales y europeo de cualificaciones, así como para ampliar las posibilidades de acreditación de las competencias lingüísticas adquiridas al término de la enseñanza obligatoria y de la enseñanza superior, y, finalmente, establecer un vínculo entre el marco común europeo de referencia para las lenguas y las titulaciones de la educación y formación profesionales que incluyan conocimientos lingüísticos.

Finalmente, el catorce de junio de 2014, el Consejo, en sus conclusiones sobre “el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas”¹³⁶, considerando: que la diversidad lingüística es un componente esencial de la cultura europea y del diálogo intercultural, que la capacidad de comunicarse en una lengua distinta a la materna es una de las competencias clave que los ciudadanos deberían tratar de adquirir, que las competencias lingüísticas contribuyen a la movilidad, la empleabilidad y el desarrollo personal de los ciudadanos europeos —en consonancia con los objetivos de la estrategia “Europa 2020” para el crecimiento y el empleo— y que el nivel de competencias lingüísticas de los jóvenes en Europa sigue mostrando diferencias considerables entre países, especialmente en lo que respecta al acceso al aprendizaje de idiomas, conviene que tanto la Unión Europea como los Estados miembros deberían evaluar el desarrollo de las cuatro capacidades lingüísticas —lectura, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral— a fin de contribuir a fomentar el multilingüismo y la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la escuela, y para tal fin, invita a los Estados miembros, a que¹³⁷:

- Adopten y mejoren medidas encaminadas a fomentar el multilingüismo y a incrementar la calidad y la eficiencia del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, incluso mediante la enseñanza desde edad temprana de al menos dos lenguas, además de la(s) lengua(s) principal(es) de formación, así como a que exploren el potencial de los enfoques innovadores en relación con el desarrollo de las competencias lingüísticas.

¹³⁶ Diario Oficial de la Unión Europea. 2014/C 183/06. Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 2.

- Se esfuercen por elaborar métodos adecuados para evaluar las competencias lingüísticas (...). La evaluación de las competencias lingüísticas se basará en el porcentaje de alumnos de 15 años o, cuando resulte adecuado en función de las circunstancias nacionales, de 14 o 16 años, que alcanzan el nivel de *usuario independiente*¹³⁸ en la segunda lengua estudiada¹³⁹.
- Elaboren medidas para apoyar a los niños y adultos de origen inmigrante en el aprendizaje de la(s) lengua(s) del país de acogida.
- Exploten el potencial del Programa *Erasmus+*¹⁴⁰ y de los Fondos Estructurales y de Inversión Europeos con el fin de alcanzar dichos objetivos.
- Hagan mayor uso de las herramientas e iniciativas europeas de transparencia destinadas a apoyar y fomentar el aprendizaje de lenguas, como el marco

¹³⁸ El término “usuario independiente” se corresponde con el nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas: “Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza esa lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

¹³⁹ “La(s) lengua(s) principal(es) de formación se considerará(n) la(s) *primera(s)* lengua(s), mientras que entre las lenguas adicionales se considerará *segunda* lengua estudiada la más impartida. Cada Estado miembro determinará las lenguas que hayan de considerarse *primera* y *segunda*, en su caso. Solo podrán considerarse segundas lenguas las lenguas oficiales de la UE”. 2014/C 183/06 ANEXO.

¹⁴⁰ Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa “Erasmus+” de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones nº 1719/2006/CE, nº 1720/2006/CE y nº 1298/2008/CE (DO L 347 de 20.12.2013, p. 50). “En la Comunicación de la Comisión, de 29 de junio de 2011, titulada ‘Un presupuesto para Europa 2020’ se pide la creación de un único programa en el ámbito de la educación, la formación, la juventud y el deporte, que incluya los aspectos internacionales de la educación superior y reúna el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (‘Aprendizaje permanente’) establecido mediante la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, el programa La juventud en acción (‘Juventud en acción’) establecido por la Decisión nº 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, el programa de acción Erasmus Mundus (‘Erasmus Mundus’) establecido por la Decisión nº 1298/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, el programa ALFA III, establecido por el Reglamento (CE) nº 1905/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo y los programas Tempus y Edulink, a fin de garantizar una mayor eficiencia, un mayor enfoque estratégico y la explotación de sinergias entre los diferentes aspectos del programa único”. BOE.es - Documento DOUE-L-2013-82883

común europeo de referencia para las lenguas, *Europass*, el Portafolio Europeo de las Lenguas y el sello europeo de las lenguas.

Además, invita a los Estados miembros a que con el apoyo de la Comisión y de cara al futuro inmediato:

- Intercambien experiencias y mejores prácticas a través del método abierto de coordinación, con el fin de mejorar la eficacia y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Reconozcan el papel que el aprendizaje no formal e informal puede desempeñar en el aprendizaje de lenguas, explorando vías de reconocimiento y validación de competencias lingüísticas adquiridas de este modo, en consonancia con la Recomendación del Consejo de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal¹⁴¹.
- Busquen medios de aumentar el atractivo del aprendizaje de lenguas y de garantizar una mayor dedicación a su estudio, incluso mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de recursos educativos abiertos, con el fin de reducir el número de alumnos que abandonan los estudios de lenguas antes de lograr un nivel de competencia suficiente.

Antes de finalizar esta sección, creemos conveniente dejar constancia de la enorme dificultad que ha supuesto relatar los avances acontecidos en el campo del multilingüismo en la Unión Europea sin comentar, paralelamente, los cambios sociales, demográficos, políticos y económicos que se han ido sucediendo en Europa desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días. Como hemos podido

¹⁴¹ DO C 398 de 22.12.2012.

comprobar, aunque los términos multilingüe, políglota, diversidad, diálogo o interculturalidad parecen estar vinculados a la sociedad del siglo XXI, son, por el contrario, el resultado de una difícil, larga y lenta evolución que se inició el diecinueve de febrero de 1957, cuando los Jefes de Estado o de Gobierno de los seis Estados miembros de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero¹⁴² se reunieron en París para acordar la elaboración de los futuros Tratados de Roma¹⁴³, se afianzó el uno de noviembre de 1993, cuando los Jefes de Estado o de Gobierno de los países representantes de las tres Comunidades Europeas preexistentes: la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, la Comunidad Europea de la Energía Atómica¹⁴⁴ y la Comunidad Económica Europea¹⁴⁵, se reunieron en Maastricht para fundar la Unión Europea¹⁴⁶ en un intento no solo de favorecer la integración y gobernanza en común de los Estados de Europa, sino también de crear una unión económica y monetaria, una política exterior y de seguridad común y una cooperación en materia de justicia y

¹⁴² En 1951, Alemania, Francia, Italia, Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo firman en París el Tratado que formaliza la creación de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. Su finalidad, favorecer el intercambio y la producción de las materias primas necesarias en la siderurgia, y poder competir con las nuevas potencias surgidas después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas.

¹⁴³ Los Tratados de Roma, firmados el veinticinco de marzo de 1957, acordaron la creación de dos nuevas comunidades: la Comunidad Económica Europea y la Comunidad Europea de la Energía Atómica. Ambos tratados, Junto al de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero, conforman los denominados “Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas”. Su finalidad, avanzar en la cooperación de los Estados en los ámbitos económico, político y social.

¹⁴⁴ Fundada en Roma el veinticinco de marzo de 1957. Su finalidad, desarrollar una industria nuclear europea basada en la creación de un mercado común de equipos y materiales nucleares, así como establecer unas normas básicas en materia de seguridad y protección de la población.

¹⁴⁵ Fundada en Roma el veinticinco de marzo de 1957. Su finalidad, lograr un “mercado común” que permitiese la libre circulación de personas, mercancías, capitales y servicios.

¹⁴⁶ Esta nueva institución se mantendrá en vigor hasta el año 2009. Está constituida por los denominados “tres pilares de la Unión Europea”: el pilar comunitario —constituido por las tres comunidades preexistentes—, el pilar correspondiente a la política exterior y a la seguridad —reglamentado mediante el título V del Tratado de la Unión Europea—, y el pilar correspondiente a la cooperación policial y judicial en materia penal —reglamentado mediante el título VI del Tratado de la Unión Europea—.

asuntos de interior¹⁴⁷, y que se consolidó, definitivamente, cuando, el uno de diciembre de 2009, la Unión Europea sucedió definitivamente a las Comunidades Europeas y asumió su personalidad jurídica como sujeto de Derecho internacional¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Véase: El Consejo Europeo. Cincuenta años de conferencias en la cumbre. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3111406ESC.pdf

¹⁴⁸ El Tratado de Lisboa, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, fue firmado el trece de diciembre de 2007 por los representantes de los Estados miembros de la Unión Europea, y sustituye al fracasado Tratado Constitucional del año 2004. Su finalidad, mejorar el funcionamiento de la Unión mediante la modificación de los Tratados de Maastricht y Roma, dotar a la Unión Europea de personalidad jurídica propia para firmar acuerdos internacionales a nivel comunitario y hacer vinculante jurídicamente la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. El Tratado entró en vigor el uno de diciembre de 2009, tras superar el rechazo inicial de Irlanda.

Tabla 4
Evolución histórica de los Tratados de la Unión Europea

<p>Firma: 18 de abril de 1951</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. • Entrada en vigor: 23 de julio de 1952. • Finalidad: Crear la interdependencia en el sector del carbón y del acero.
<p>Firma: 25 de marzo de 1957</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratados de Roma. • Entrada en vigor: 1 de enero de 1958. • Finalidad: Instaurar la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM).
<p>Firma: 8 de abril de 1965</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Bruselas. • Entrada en vigor: 1 de julio de 1967. • Finalidad: Racionalizar las instituciones europeas mediante la fusión de los ejecutivos de las tres comunidades (CECA-CEE-EURATOM). Se crea la Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea.
<p>Firma: 17 de febrero de 1986 (Luxemburgo) / 28 de febrero de 1986 (La Haya)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acta Única Europea. • Entrada en vigor: 1 de julio de 1987. • Finalidad: Agilizar la toma de decisiones para consolidar el mercado interior y permitir la libre circulación de personas, mercancías, capitales y servicios. Ampliar las competencias comunitarias a los campos de la investigación, el desarrollo tecnológico, el medio ambiente y la política social.
<p>Firma: 7 de febrero de 1992</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de la Unión Europea - Tratado de Maastricht. • Entrada en vigor: 1 de noviembre de 1993. • Finalidad: Crear una nueva estructura institucional compuesta por tres pilares: el comunitario (CECA-CEE-EURATOM), el de política exterior y de seguridad común (PESC), y el de cooperación en materia de justicia y asuntos de interior (JAI). Preparar la Unión Monetaria Europea.
<p>Firma: 2 de octubre de 1997.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Amsterdam. • Entrada en vigor: 1 de mayo de 1999. • Finalidad: Crear un espacio de libertad, seguridad y justicia común. Se firma el acuerdo de Schengen por el que se establece la libre circulación de personas procedentes de los Estados miembros en el territorio de la Unión. Se crea la policía europea (Europol) y la figura del ministro de Exteriores de la Unión Europea (Mister PESC).
<p>Firma: 26 de febrero de 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Niza. • Entrada en vigor: 1 de febrero de 2003. • Finalidad: Reformar las instituciones para que la UE pueda funcionar eficientemente tras sumar 25 Estados. Proclamar la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Se establece la creación del Tribunal de Justicia de la Unión Europea.
<p>Firma: 29 de octubre de 2004.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado Constitucional - Tratado de Roma. • Entrada en vigor: No llegó a entrar en vigor por el rechazo de Francia y Países Bajos. • Finalidad: Establecer una Constitución para Europa.
<p>Firma: 13 de diciembre de 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Lisboa. • Entrada en vigor: 1 de diciembre de 2009. • Finalidad: Modificar el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitucional de la Comunidad Europea. Disponer que el Consejo Europeo se transforme en una institución, quedando así sujeto a todas las disposiciones aplicables a las instituciones de la Unión. Hacer que la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea sea jurídicamente vinculante para todos los Estados miembros. Crear las figuras del Presidente del Consejo de Europa y del Alto Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad. Establecer acuerdos para abordar los problemas derivados del cambio climático.

Fuente: El Consejo Europeo Cincuenta años de conferencias en la cumbre¹⁴⁹. Tratados de la Unión Europea¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Véase: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3111406ESC.pdf

¹⁵⁰ Véase: [EUROPA - Tratados de la UE](#)

Durante este periplo inicial, y de ahí hasta nuestros días, han sido constantes los avances en el conocimiento y difusión de las lenguas habladas en los veintiocho Estados que componen actualmente la Unión Europea. Estos avances se han ido gestando en pos de la consecución de un ideario centrado en el crecimiento económico y la convivencia a través del respeto hacia la diversidad política, religiosa, lingüística y cultural de la ciudadanía europea. A modo de resumen y ya para finalizar, podríamos decir que, a lo largo de estos últimos cincuenta años, han constituido el eje de los programas europeos, así como de las acciones emprendidas por los órganos, instituciones y organizaciones de la Unión Europea en materia de educación, formación y cultura. Estos avances podrían sintetizarse en el siguiente decálogo:

- Es necesario concienciar a la ciudadanía de que el futuro de Europa, como potencia mundial, pasa por convertirse en una sociedad unida, multicultural, multilingüe y políglota.
- El respeto hacia la diversidad política y religiosa y al patrimonio lingüístico y cultural de cada país constituye un pilar fundamental para conseguir una Europa unida y consolidada.
- La cooperación entre países es fundamental para favorecer el desarrollo de acciones conjuntas en el ámbito de la política, la educación, la economía, el trabajo y el comercio.
- El aprendizaje permanente y el desarrollo de la Europa del conocimiento constituyen un pilar fundamental para conseguir la integración de todos los países de la Unión en torno a un objetivo común: la creación de una Europa unida, multilingüe y multicultural.

- La modernización del bienestar social y de los sistemas educativos, y el incremento de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación, constituyen la base para convertir a la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”¹⁵¹.
- El respeto hacia la diversidad lingüística se fomenta mediante la enseñanza activa del conjunto de las lenguas europeas —las menos habladas, las más habladas, las regionales, las minoritarias y las lenguas de los migrantes, las lenguas con estatuto de “lengua nacional” y las lenguas de nuestros principales socios comerciales del mundo entero— en las escuelas, las universidades, los centros de enseñanza para adultos y las empresas.
- Para convertir a la Unión Europea en un referente de calidad mundial, es necesario mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y de formación.
- A través del diálogo intercultural se contribuye a: respetar y promover la diversidad cultural en Europa; garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación entre los ciudadanos de la Unión; resaltar la dimensión cultural y educativa incluida en la estrategia de Lisboa; establecer lazos de unión con los países de su entorno para asegurar una zona de estabilidad, democracia y prosperidad común más allá de la Unión Europea, y destacar el compromiso de la Unión con la solidaridad, la justicia social, el desarrollo de la economía social

¹⁵¹ Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (SN 100/00, apartado 5, p. 2).

de mercado, la cooperación y el refuerzo de la cohesión en el respeto de sus valores comunes.

- El diálogo intercultural, el aprendizaje permanente, la cohesión social y la prosperidad se fomentan mediante la integración del multilingüismo en los diferentes ámbitos de la Unión Europea: integración social, empleabilidad, competitividad, cultura, juventud, sociedad civil, investigación, medios de comunicación, nuevas tecnologías o herramientas de traducción.
- La educación y la formación deberán desempeñar un papel principal en el abordaje de los retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentará Europa en los años venideros.

2.3 El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid

Desde el año 2002, la Comunidad de Madrid, consciente de que la educación y la formación deberán desempeñar un papel principal en el abordaje de los retos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que se enfrentará España en los años venideros, y haciendo suyo el ideario de la Unión Europea en materia de multilingüismo, multiculturalidad y aprendizaje permanente, viene realizando una apuesta firme por la mejora de la calidad y la eficacia de sus sistemas educativos y de formación.

A lo largo de estos últimos diez años, desde las instituciones educativas de la Comunidad se ha impulsado un programa de reformas de carácter estructural y de diseño curricular que, acorde con las directrices marcadas por la Unión Europea, ha permitido acercar a la Comunidad de Madrid al objetivo propuesto en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000: “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”¹⁵², y la han convertido, como se acordó en el Consejo Europeo de Barcelona del año 2002, en un referente de calidad mundial en materia de educación y formación.

¹⁵² Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (SN 100/00, apartado 5, p. 2).

Las Conclusiones, Decisiones, Resoluciones e Informes elaborados por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en materia de educación, que han servido de base para que el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid haya podido desarrollarse y alcanzar su estatus actual, podrían resumirse en las siguientes:

Tabla 5

Conclusiones, Resoluciones y Decisiones elaboradas por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión en materia de educación

CONCLUSIÓN, RESOLUCIÓN DECISIÓN	FECHA	ASUNTO
Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa	23 y 24 de marzo de 2000	En las que se mencionan los idiomas extranjeros en relación con el marco europeo que debe definir las cualificaciones básicas que han de proporcionarse a través de la formación continua.
Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea	18 de diciembre de 2000	En las que se establece el principio de respeto hacia la diversidad cultural, religiosa y lingüística de sus ciudadanos (artículo 22).
Conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona	15 y 16 de marzo de 2002	En las que se solicitan nuevas acciones encaminadas a mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.
Comunicación de la Comisión en "Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 - 2006"	24 de julio de 2003	Se hace hincapié en la necesidad de que los Estados miembros de la Unión Europea adquieran el compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, de ampliar el número de idiomas aprendidos por cada ciudadano, y de crear un mecanismo fiable y transparente que evalúe y certifique el nivel que cada ciudadano tiene de los idiomas adquiridos.
Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo	15 de diciembre de 2004	Se recomienda la creación de un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).

<p>Comunicación de la Comisión sobre “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”</p>	<p>22 de noviembre de 2005</p>	<p>Se recomienda el desarrollo de una estrategia marco que abarque tanto la actuación interior como la exterior en relación con el fomento de las lenguas y la comunicación con los ciudadanos.</p>
<p>Conclusiones del Consejo sobre el indicador europeo de competencia lingüística</p>	<p>19 de mayo de 2006</p>	<p>Se concluye que el conocimiento de lenguas extranjeras, además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, es requisito indispensable para la movilidad de los trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la Unión Europea.</p>
<p>Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente</p>	<p>18 de diciembre de 2006</p>	<p>Se concluye que las lenguas extranjeras son competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento.</p>
<p>Conclusiones del Consejo relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación</p>	<p>25 de mayo de 2007</p>	<p>Se invita a la Comisión a que siga examinando el desarrollo de los indicadores relativos a los conocimientos lingüísticos.</p>
<p>Resolución del Consejo relativa a una Agenda Europea para la Cultura</p>	<p>16 de noviembre de 2007</p>	<p>Se establece que el multilingüismo es uno de los ámbitos prioritarios de actuación con miras a la promoción del patrimonio cultural.</p>
<p>Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo</p>	<p>22 de mayo de 2008</p>	<p>Se invita a los Estados miembros a actuar de consuno para mejorar la cooperación europea en materia de multilingüismo y a adoptar medidas adecuadas para mejorar la eficacia de la enseñanza de idiomas.</p>
<p>Resolución del Consejo sobre la movilidad de los jóvenes voluntarios en la Unión Europea</p>	<p>20 de noviembre de 2008</p>	<p>Se anima a los Estados miembros a aumentar la toma de conciencia entre los jóvenes sobre la importancia de las competencias interculturales y el aprendizaje de lenguas para reducir las barreras a su movilidad transfronteriza.</p>
<p>Resolución del Consejo relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo</p>	<p>21 de noviembre de 2008</p>	<p>Se invita a los Estados miembros a que fomenten el multilingüismo como pilar del diálogo intercultural y la construcción europea, a que promuevan las lenguas de la</p>

		Unión Europea en el mundo, y a que impulsen la movilidad y la empleabilidad de las personas.
Conclusiones del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET 2020”	12 de mayo de 2009	Se concluye que hay que atender a la necesidad de que los ciudadanos puedan comunicarse en dos lenguas, además de en su lengua materna, a la necesidad de fomentar la enseñanza de idiomas en la educación y la formación profesional, y a la necesidad de ofrecer a los inmigrantes oportunidades de aprender la lengua del país anfitrión.
Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”	6 de mayo de 2010	Se recomienda mejorar las competencias clave en la educación, en la formación profesional y en la formación de adultos, y prestar más atención a la comunicación en lenguas extranjeras.
La Estrategia “Europa 2020” adoptada por el Consejo Europeo y sus dos iniciativas emblemáticas: Agenda de nuevas cualificaciones y Empleos y Juventud en Movimiento	17 de junio de 2010	Se concluye que las competencias lingüísticas aportan un mayor dinamismo al mercado de trabajo y se acuerda mejorar las competencias en materia de idiomas para que la movilidad resulte posible y útil.
Recomendación del Consejo, sobre la promoción de la movilidad en la formación de los jóvenes	28 de junio de 2011	Se reconoce la importancia del aprendizaje de idiomas y la adquisición de competencias interculturales en fases tempranas de la educación, y se acuerda promover una preparación lingüística y cultural de calidad tanto en la enseñanza general como en la formación profesional.
Conclusiones del Consejo sobre las competencias lingüísticas como motor de la movilidad	28 y 29 de noviembre de 2011	Se destaca la importancia de un buen conocimiento de lenguas extranjeras como competencia indispensable para poder abrirse paso en el mundo moderno y en el mercado de trabajo.
Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas	20 de mayo de 2014	Se reconoce la importancia del multilingüismo como parte cultural de Europa y se recomienda el desarrollo de aquellas competencias clave que contribuyan a un aprendizaje de calidad de los idiomas.

La Comunidad de Madrid, atendiendo a la invitación realizada por el Consejo a la Comisión y a los Estados miembros, en sus Conclusiones de noviembre de 2011 sobre “las competencias lingüísticas como motor de la movilidad”¹⁵³, ha trasladado la mayor parte de las recomendaciones del Consejo a su política educativa, y actuando en consecuencia, ha favorecido el desarrollo de las acciones que se han venido llevando a cabo desde el año 2002, y ha promovido nuevas iniciativas encaminadas a fomentar el multilingüismo, la multiculturalidad y el aprendizaje permanente en su sistema educativo. Algunas de estas iniciativas se recogen en la tabla 6:

Tabla 6

Iniciativas promovidas por la Comunidad de Madrid para fomentar el multilingüismo y la multiculturalidad

Recomendaciones del Consejo	Iniciativas promovidas por la Comunidad de Madrid
<p>“La movilidad para el aprendizaje —es decir, la movilidad internacional para la adquisición de nuevos conocimientos, aptitudes y competencias— es uno de los medios importantes de que dispone el ciudadano para mejorar sus perspectivas de empleo, aumentar su sensibilidad intercultural, su creatividad y su desarrollo personal, y participar activamente en la sociedad”.</p>	<p>Programa Comenius Proyecto IGGY (<i>International Gateway Gifted Youth</i>)</p>
<p>“Un buen conocimiento de lenguas extranjeras es una competencia clave, indispensable para poder abrirse paso en el mundo moderno y en el mercado de trabajo”.</p>	<p>Programa Erasmus Programa Leonardo da Vinci Programa <i>International Public Speaking Competition</i></p>
<p>“Mantener y desarrollar —dentro de los recursos disponibles— instrumentos y programas europeos que apoyen el aprendizaje de idiomas, tanto en el marco de la enseñanza formal como de la enseñanza no formal, puede resultar útil para aumentar la movilidad para el aprendizaje y la movilidad profesional”.</p>	<p>Programa Comenius Proyecto Escuelas Gemelas Programa <i>Global Cities</i></p>
<p>“Mientras que los programas generales de lenguas ayudan a desarrollar aptitudes de comunicación</p>	<p>Implantación de un programa basado en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua</p>

¹⁵³ DO C 372 de 20.12.2011.

esenciales para el uso cotidiano, la utilización de métodos como el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, tanto en la enseñanza general como en la EFP, puede resultar especialmente eficaz para mejorar la movilidad y las perspectivas de empleo de los trabajadores”.

extranjera en los colegios públicos de la Comunidad (AICOLE)

“Para promover el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas es conveniente incentivar a los profesores y los formadores, en particular en la EFP, para que adquieran competencias lingüísticas de alta calidad y darles acceso a recursos didácticos de alta calidad”.

Cursos de formación en metodología AICOLE
Cursos de formación en Lengua Inglesa

“Es conveniente que —cuando sea posible y adecuado— se ofrezca un mayor número de opciones en materia de idiomas, incluidos los idiomas de menor difusión y los de los países vecinos, en todos los niveles de la enseñanza, desde la perspectiva de un aprendizaje permanente, y que las instituciones culturales y de enseñanza de idiomas adecuadas faciliten más información y orientación al respecto”.

Inclusión del aprendizaje de dos idiomas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria

“A que fomenten formas innovadoras de cooperación europea, experimentación y nuevos planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, como el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (por ejemplo en escuelas bilingües), la oferta de posibilidades de movilidad para la inmersión lingüística y, cuando proceda, una utilización más amplia de las tecnologías de la información y la comunicación en entornos creativos de aprendizaje de idiomas”.

Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid

“[...] incluir, cuando proceda, una dimensión cultural en los currículos de idiomas, como un componente importante de la futura movilidad con fines profesionales y de aprendizaje”.

Creación de la figura de “Auxiliar de conversación”
Programa *Global Classrooms*

“[...] utilizar el marco común europeo de referencia para las lenguas, del Consejo de Europa, con objeto de:

- promover relaciones más estrechas entre el marco común europeo de referencia para las lenguas y los marcos nacionales y europeo de cualificaciones,
- ampliar las posibilidades de acreditación de las competencias lingüísticas adquiridas por los alumnos y los estudiantes al término de la enseñanza obligatoria y de la enseñanza superior”.

Introducción de la acreditación del nivel de conocimiento adquirido en lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Cursos: 2º -A1, 4º -A2 y 6º -B1).

Pero antes de empezar a describir con detalle el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, conviene hacer una breve referencia a los primeros pasos

dados por el Gobierno de España tanto en materia de educación como en materia de enseñanza de lenguas distintas a la materna.

2.3.1 La legislación española entre los años 1970 y 2014

El marco jurídico que ha regulado el sistema educativo español entre los años 1970 y 2014 puede resumirse a través de las leyes que se exponen a continuación.

- **Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa**

La primera referencia legislativa elaborada de forma explícita para mejorar el sistema educativo español¹⁵⁴ la encontramos en la Ley 14/1970, de cuatro de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa¹⁵⁵.

En su preámbulo, el Gobierno de España, en su convicción de que: uno, “ha llegado el momento de proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”; dos, que debe “atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna”, y tres, que debe contribuir a la “conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y

¹⁵⁴ Claudio Moyano Samaniego, ministro de Fomento durante el reinado de Isabel II, fue artífice de la ley educativa más longeva de la historia española (1857-1970). Esta Ley, conocida como "Ley Moyano", declaraba por primera vez obligatoria la Enseñanza Primaria, como medida para solucionar el problema de falta de alumnos a las aulas.

¹⁵⁵ B.O. del E. Núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa”, se fija como objetivos prioritarios para los años venideros: uno, “hacer partícipe de la educación a toda la población española”; dos, “completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”; tres, “ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio”, y cuatro, “establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país”. Se trataría, en última instancia, “de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”.

En este sentido, el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo de Estado, dispone que el sistema educativo se desarrolle a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria, y de la Formación profesional y de la Educación permanente de adultos¹⁵⁶, siendo el nivel de Educación General Básica de carácter obligatorio y gratuito para todos los españoles, e igualmente quienes decidan no proseguir sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también con carácter obligatorio y gratuito, una formación profesional de primer grado.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 4.

- **Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación**

La Ley Orgánica 8/1985, de tres de julio, reguladora del Derecho a la Educación¹⁵⁷, expone en su preámbulo, que si bien la Ley general de Educación de 1970 reconocía, por un lado, el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica, así como la responsabilidad del Estado en cuanto a su provisión, y por otro lado, el carácter mixto del sistema educativo, que posibilitaba a los centros no estatales a participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios de la educación, recibiendo un apoyo económico del Estado en contrapartida, no previó que los cambios políticos y socioeconómicos que experimentaría España en los años siguientes disparasen las demandas sociales en materia de educación e hiciesen fracasar las previsiones del Estado al romperse el equilibrio existente entre esta creciente demanda y la oferta educativa pública y privada concertada que ofrecía el Estado.

En base a esta circunstancia, al repentino e irregular crecimiento de la enseñanza no estatal en detrimento de la estatal y a la deficitaria reglamentación existente en lo referente a las apoyos otorgados a los centros no estatales, se puso de manifiesto la necesidad de corregir estos desequilibrios y elaborar una nueva normativa que, respetando el sistema mixto heredado, racionalice la asignación de los recursos públicos y “desarrolle cabal y armoniosamente los principios que, en materia de educación, contiene la Constitución española, respetando tanto su tenor literal como el espíritu [de compromiso y concordia] que presidió su redacción, y que garantice al mismo tiempo el pluralismo educativo y la equidad”.

¹⁵⁷ BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985.

En este contexto de libertad, igualdad y pluralismo educativo, deberán incluirse, por tanto, “la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un carácter o proyecto propio” y la “capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos”. En el respeto de los derechos y libertades de la comunidad escolar, el Gobierno, en el desempeño de sus atribuciones, dispondrá que la oferta de centros docentes se distribuya, en base a su titularidad jurídica y al origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento, en centros privados que funcionan en régimen de mercado y en centros sostenidos con fondos públicos —privados concertados y de titularidad pública—, siendo a estos últimos a los que la Ley encomienda la provisión de la educación obligatoria en régimen de gratuidad.

A partir de este momento, será responsabilidad tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas racionalizar los recursos públicos destinados a la educación y asegurar la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares que asegure, simultáneamente, el derecho a la educación y la posibilidad de escoger centro docente dentro de la oferta de puestos escolares gratuitos, y será responsabilidad de la comunidad escolar —profesores, padres y alumnos— la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos, a fin de asegurar en el tiempo la viabilidad y permanencia del proyecto educativo.

- **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**

Si bien mediante las Leyes de 1970 y 1985 se había conseguido alcanzar: la escolarización plena en la etapa de Educación General Básica; aumentar la

escolarización en los niveles educativos no obligatorios; avanzar en la igualdad de oportunidades mediante el establecimiento de ayudas económicas y la creación de nuevos centros docentes; actualizar los contenidos y las materias que se imparten, y regular el ejercicio simultáneo de los derechos y libertades relacionados con la educación, la Ley Orgánica 1/1990, de tres de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo¹⁵⁸, reconoce en su preámbulo que no se había llevado a cabo una reforma que ordenase el conjunto del sistema educativo, y adaptase su estructura y funcionamiento a los cambios culturales, sociales, económicos y políticos que ha experimentado España desde su integración en la Unión Europea.

Esta nueva Ley nace con el compromiso de dar respuesta adecuada a problemas como: la falta de configuración educativa en el tramo previo al de la escolarización obligatoria; el desfase entre la edad de finalización de la educación obligatoria y la edad mínima laboral; la existencia de una doble titulación al finalizar la etapa de la Educación General Básica que resulta discriminatoria; la configuración de una Formación Profesional demasiado académica y excesivamente desvinculada del mundo productivo; el diseño de un Bachillerato orientado como una etapa hacia la Universidad, o el desajuste entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta universitaria.

Su propósito será dar forma jurídica a las siguientes directrices normativas: ampliar la educación obligatoria y gratuita desde los seis hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, y reordenar el sistema educativo estableciendo, en su régimen general, las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación

¹⁵⁸ BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Secundaria —que comprenderá la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional de grado medio—, Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria. Asimismo, se procederá a regular aquellos factores que, con carácter educativo, contribuyan a mejorar la calidad de la educación: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

- **Ley Orgánica de Calidad de la Educación**

La Ley Orgánica 10/2002, de veintitrés de diciembre, de Calidad de la Educación¹⁵⁹, reconoce en su preámbulo las principales deficiencias que en esos momentos mostraba el sistema educativo español: unas elevadas tasas de abandono en la Educación Secundaria Obligatoria, un nivel de conocimientos del alumnado en materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias que se sitúa por debajo de la media de la Unión Europea, unas graves deficiencias en expresión oral y escrita, una falta de universalización de la educación y de atención a la primera infancia, y una atención educativa a la población adulta bastante deficitaria. Por ello, esta Ley establece como propósito principal “conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en este del máximo número posible de alumnos”.

Pero además de reconocer las deficiencias que arrastra el sistema educativo, esta Ley describe los dos nuevos desafíos a los que deberá enfrentarse el panorama educativo español en los próximos años. El primero de ellos deriva de la plena integración de

¹⁵⁹ BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

España en la Unión Europea, que obligará a profesores y alumnos —si desean formar parte del nuevo espacio educativo europeo y obtener el máximo provecho en términos de formación, cualificación y experiencia personal— a desarrollar destrezas que les permitan trabajar en equipo, gestionar tareas identificando y resolviendo problemas, desenvolverse eficazmente con las tecnologías de la información y de la comunicación, y, sobre todo, comunicarse en otras lenguas diferentes a la materna. El segundo de ellos deriva de la necesidad de integrar a una cada vez mayor población inmigrante en un sistema educativo que no está preparado para asumir el multilingüismo y la multiculturalidad, y que precisará de una nueva normativa que facilite la adaptación ordenada del sistema educativo a la nueva situación social.

Para acometer con posibilidades de éxito estos desafíos, los legisladores estiman que se deberán adoptar medidas organizadas entorno a cinco ejes fundamentales que reflejan los principios de concepción de la Ley y orientan las directrices normativas que en ella se formulan. El primer eje consistirá en recuperar los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, así como los conceptos del deber, la disciplina y el respeto al profesor. El segundo eje consistirá en orientar el sistema educativo hacia los resultados, pues la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad de la enseñanza precisan de los procesos de evaluación para establecer las áreas de mejora. El tercer eje consistirá en reforzar y flexibilizar el actual sistema de oportunidades y calidad para todos, desde la etapa de Educación Infantil hasta los estudios postobligatorios, a fin de que pueda adaptarse a las necesidades, peculiaridades e intereses de los individuos y les permita alcanzar sus objetivos de formación. El cuarto eje consistirá en mejorar la formación del profesorado y elevar su consideración social a fin de adecuar su labor a la dimensión científico-pedagógica de su actividad. Y finalmente, el quinto eje

consistirá en desarrollar la autonomía de los centros educativos y fomentar su implicación en la mejora de los resultados académicos de sus alumnos.

Entre las normativas adoptadas por los legisladores para desarrollar estos cinco ejes, cabría destacar, por su novedad o importancia: el establecimiento de un sistema de becas y ayudas que suprima los obstáculos económicos que puedan dificultar el acceso a la educación y a la formación en condiciones de igualdad; la caracterización y dotación de la Educación Preescolar, por su doble naturaleza educativa y de atención y cuidado a la primera infancia; el reconocimiento de la Educación Infantil como etapa voluntaria pero gratuita, por su importancia en la compensación de desigualdades en educación; el establecimiento de una prueba general de evaluación en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo; el establecimiento de diferentes opciones de iniciación profesional en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, para que los alumnos puedan acceder a las fórmulas educativas que mejor se adecuen a sus expectativas e intereses, conciliando la cualificación profesional y las competencias básicas de carácter general; el establecimiento de un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades educativas específicas, como los alumnos extranjeros, los alumnos con algún grado de discapacidad y los alumnos superdotados intelectualmente; el establecimiento de la posibilidad de acreditar con las correspondientes certificaciones oficiales en idiomas a los alumnos que cursen enseñanzas de Bachillerato o de Formación Profesional; el establecimiento del marco general que ha de regir la formación del profesorado, así como la valoración del

desempeño de la función docente y las medidas de apoyo que requiere dicho desempeño; la revisión de la organización y dirección de los centros docentes, donde se incluyen el régimen y denominación de los centros, su autonomía pedagógica, organizativa y económica, el régimen de los centros privados concertados y los órganos de participación y de gobierno de los centros públicos; y, por último, la creación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, cuya función será realizar las evaluaciones de diagnóstico que sobre las competencias básicas del currículo deban efectuarse en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, así como el plan de evaluación general del sistema educativo y el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

- **Ley Orgánica de Educación**

La Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación¹⁶⁰, repasa en su preámbulo los logros conseguidos en el sistema educativo español mediante la promulgación de las Leyes Orgánicas de 1970, 1985, 1990 y 2002, para, seguidamente, pasar a analizar cuáles deben ser los retos en materia de educación para el siglo XXI.

Tres serán los ejes de actuación sobre los que la presente Ley desarrollará su normativa: el primero, proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos y en todos los niveles del sistema educativo; el segundo, implicar a todos los componentes de la comunidad educativa en la consecución del objetivo anterior; y el tercero, avanzar en la consecución de los objetivos educativos propuestos por la Unión Europea para el siglo XXI.

¹⁶⁰ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Entre las metas propuestas para la consecución del primer objetivo, figura mejorar los resultados académicos y disminuir las tasas de fracaso escolar, y se propone para ello adoptar medidas encaminadas a conciliar la calidad de la educación y la equidad de su reparto, con las necesidades del alumnado y de los centros educativos.

La meta propuesta para la consecución del segundo objetivo supone complementar el esfuerzo personal que lleva a cabo el alumno para formarse, con la implicación de las familias, los profesores, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, la sociedad en su conjunto, en la consecución de una educación de calidad que, independientemente de la titularidad de los centros —privada, concertada o pública—, llegue en condiciones de igualdad y con los recursos materiales y humanos necesarios a un alumnado caracterizado por una diversidad cultural y etaria creciente, y se propone para ello: la colaboración de las familias tanto en el trabajo cotidiano de sus hijos como en las actividades que se lleven a cabo en los centros docentes; el esfuerzo de profesores y centros para construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes; el compromiso de las Administraciones públicas de facilitar a los profesionales de la comunidad educativa el desempeño de sus funciones, al tiempo que vela por su compromiso y esfuerzo; y, finalmente, la participación de la sociedad para crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

Entre las metas propuestas para la consecución del tercer objetivo, se adoptan las propuestas realizadas por la Unión Europea y la UNESCO¹⁶¹ en este sentido¹⁶²: en

¹⁶¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Organismo especializado de las Naciones Unidas que tiene como finalidad contribuir a la paz y a la seguridad del mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones.

¹⁶² BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, p. 3.

primer lugar, “mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos”; en segundo lugar, “facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social”; y, finalmente, en tercer lugar, “abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea”, y se propone para ello: concebir la formación como un proceso permanente, al que obligan los cambios económicos, sociales, científicos y tecnológicos que genera una sociedad basada en el conocimiento y la competitividad; proporcionar una educación que estimule el deseo de aprender, que promueva los principios de autonomía e iniciativa personal y que favorezca la consecución de las destrezas y habilidades necesarias para desarrollar los valores que sustentan una convivencia solidaria y democrática; dotar al sistema educativo de la flexibilidad necesaria para poder compaginar la actividad formativa con la actividad laboral; conceder a los centros la autonomía y los recursos necesarios para poder adecuar su actuación a las circunstancias y características del alumnado; dotar al sistema de un marco legislativo que permita combinar los objetivos y las normas comunes con la

autonomía pedagógica y de gestión que precisan los centros; establecer mecanismos e indicadores de seguimiento y evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa; adecuar al entorno europeo la formación del profesorado, tanto la inicial como la inherente a su actividad laboral; y, finalmente, adaptar la normativa vigente en materia educativa al nuevo reparto de competencias establecido en la Constitución española.

- **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa**

La Ley Orgánica 8/2013, de nueve de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa¹⁶³, actualmente en vigor, mantiene en su desarrollo el mismo marco de estabilidad que han caracterizado las reformas emprendidas por las leyes precedentes.

En la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y paulatinas, y que el papel de los legisladores debe orientarse a favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos, se incorporan aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia en las últimas décadas, y se proponen cambios en aquellos otros aspectos que requieren revisión.

Aunque, en la actualidad, el sistema educativo español cuente entre sus logros el haber desarrollado los mecanismos necesarios para garantizar una educación homogénea, universal e inclusiva, aún queda un largo camino que recorrer en términos de calidad educativa, ya que si bien es cierto que se ha conseguido, gracias al

¹⁶³ BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

establecimiento de criterios de uniformidad educativa, dotar al sistema de unos niveles mínimos de calidad, la existencia de una tasa de abandono escolar temprano (26.5 %), muy alejada de la media europea (13.5 %) y del objetivo del 10 % fijado por la Unión Europea en su “Estrategia Europa 2020”¹⁶⁴, y los resultados obtenidos en pruebas de evaluación externas llevadas a cabo por organismos europeos e internacionales¹⁶⁵, en las que se pone de manifiesto el insuficiente nivel alcanzado por nuestros estudiantes en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, hacen necesaria una reforma del sistema educativo que dé una respuesta adecuada a los problemas detectados.

El análisis de los datos existentes pone de manifiesto que los países que han conseguido mejorar la calidad de su sistema educativo han establecido medidas encaminadas a “la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo”¹⁶⁶.

En base a estos datos, y para dar solución a los problemas anteriormente definidos, es propósito de esta Ley reformar la normativa existente en lo referente: a la autonomía de los centros, ya que favorece la atención a la diversidad, mantiene la cohesión del

¹⁶⁴ Según los resultados de 2011 difundidos por EUROSTAT (*Statistical Office of the European Communities*) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020.

¹⁶⁵ Pruebas internacionales de evaluación como PISA (*Programme for International Student Assessment*).

¹⁶⁶ BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p. 5.

sistema y posibilita la creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido entre los centros; la capacidad de gestión de la dirección de los centros, ya que los directores, como representantes directos de la Administración y responsables del proyecto educativo, deben ser los referentes pedagógicos y de gestión en los centros; las evaluaciones externas de fin de etapa, ya que garantizan que los alumnos alcanzan los niveles de aprendizaje adecuados para desenvolverse en su vida personal y profesional, permiten orientar a los alumnos en sus decisiones escolares en función de los conocimientos y competencias que poseen y permiten normalizar los estándares de titulación en toda España, indicando a la comunidad educativa, en base a criterios de certeza, objetividad y comparabilidad, cuáles deben ser los niveles de exigencia requeridos; la racionalización de la oferta educativa, ya que, según las directrices de la Unión Europea, constituye un elemento esencial para la transformación del sistema educativo al favorecer la autonomía de la función docente y la especialización del profesorado; la flexibilización de las trayectorias, ya que la posibilidad de elegir entre diferentes itinerarios favorece la permanencia de los alumnos en el sistema educativo y garantiza sus posibilidades de desarrollo personal y profesional; y, por último, la modernización y adaptación del sistema educativo a los países de nuestro entorno, ya que ambos factores han demostrado ser determinantes para mejorar la empleabilidad y la competitividad de nuestra economía.

En referencia a la autonomía de los centros, se propone que, en conformidad con la estrategia de la administración educativa, cada centro identifique cuáles son sus fortalezas y sus áreas de mejora en relación a las necesidades de su entorno, y actúe en consecuencia mejorando su oferta educativa y metodológica en ese ámbito; en contrapartida, el centro tendrá la obligación de demostrar que los recursos públicos se

han utilizado de forma eficiente y que han conducido a la consecución de los objetivos propuestos.

En referencia a la dirección de los centros, se proponen dos medidas: la primera, reforzar la figura del director mediante el establecimiento de un sistema de certificación previa que constituya un requisito obligado para el acceso al puesto; y la segunda, el establecimiento de un protocolo de gestión que permita rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad emprendidas y de los resultados obtenidos al implementarlas.

En referencia a las evaluaciones externas, se propone que, al finalizar cada una de las etapas educativas, se lleve a cabo una prueba de evaluación homologable a las que se realizan en el ámbito internacional, que, con carácter formativo y de diagnóstico, permita medir de forma objetiva los resultados del proceso de aprendizaje.

En referencia a la racionalización de la oferta educativa, se propone reforzar, en todas las etapas educativas, el aprendizaje de las materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias básicas.

En referencia a la flexibilidad de las trayectorias, se propone, a fin de eliminar las barreras que impiden al alumno alcanzar las etapas superiores de la Educación Secundaria, flexibilizar, diversificar y permeabilizar el sistema educativo mediante el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la promoción de la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia el Bachillerato y la Formación Profesional y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria

Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas.

En referencia a la modernización y adaptación del sistema educativo a los países de nuestro entorno, se propone actuar sobre tres aspectos clave: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, facilitando tanto su incorporación a las aulas como el acceso a las mismas de alumnos, profesores y ciudadanos que necesiten compatibilizar su formación con sus obligaciones personales o laborales; el multilingüismo, incorporando al currículo el aprendizaje de una segunda lengua extranjera; y la revitalización de la Formación Profesional, modernizando su oferta y adaptándola a los requerimientos de los sectores productivos, implicando a las empresas en el proceso de aprendizaje, creando la Formación Profesional Dual, flexibilizando las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde esta hacia la de Grado Superior, y completando la formación con materias optativas orientadas a los ciclos de Grado Superior y al tránsito hacia otras enseñanzas.

Finalmente, y ya para concluir, esta Ley considera que es necesario, en base a las Recomendaciones del Consejo de Europa, de dieciséis de octubre de 2002, sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, y a las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, de dieciocho de diciembre de 2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente, incorporar la educación cívica y constitucional como un proceso de enseñanza y aprendizaje transversal que se lleve a cabo en todas las asignaturas de la educación básica.

- **Reales Decretos, Decretos y Órdenes que complementan el marco legislativo en el ámbito de la educación**

El marco legislativo que hemos descrito se ha visto complementado, en los últimos años y en la etapa de Educación Primaria, propósito de nuestro estudio, con la publicación de los Reales Decretos 1513/2006, de siete de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria¹⁶⁷, y 126/2014, de veintiocho de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria¹⁶⁸, y la publicación de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa¹⁶⁹.

Sin entrar en mayor detalle por no hacer demasiado extenso este apartado, lo legislado en estos Reales Decretos y Orden tiene como propósito desarrollar las Leyes Orgánicas de Educación de 2006 y 2013, diseñando y definiendo los elementos que deben caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación:

El currículo estará integrado por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; las competencias, o capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos, los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; la metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes

¹⁶⁷ BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

¹⁶⁸ BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014.

¹⁶⁹ BOE núm. 106, de 1 de mayo de 2014.

como la organización del trabajo de los docentes; los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado¹⁷⁰.

Finalmente, las Comunidades Autónomas, en base a lo legislado por el Estado y al amparo de lo previsto en sus respectivos Estatutos de Autonomía en materia de educación —en nuestro caso, no universitaria—, establecerán la normativa que corresponda para el desarrollo de los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial. En el caso de la Comunidad de Madrid, la normativa correspondiente se recoge en el Decreto 22/2007, de diez de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de Educación Primaria¹⁷¹, en la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid¹⁷² y, finalmente, en el Decreto 89/2014, de veinticuatro de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria¹⁷³.

¹⁷⁰ BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, p. 1

¹⁷¹ B.O.C.M. Núm. 126, de 29 de mayo de 2007.

¹⁷² B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011.

¹⁷³ B.O.C.M. Núm. 175, de 25 de julio de 2014.

2.3.2 El Convenio Hispano - Británico

El compromiso del Estado con la enseñanza de otras lenguas distintas a la materna ha sido una constante desde que España iniciase su andadura como miembro de la Unión Europea.

Mediante la Orden de cinco de abril de 2000¹⁷⁴, el entonces Ministerio de Educación y Cultura aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España (*British Council*). Dicho Convenio, firmado el uno de febrero de 1996 entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Británico en España (*British Council*), pretendía “la creación de un marco de cooperación que permitiera desarrollar, en determinados centros docentes dependientes de ambas partes, proyectos curriculares integrados que condujeran, al finalizar la educación obligatoria, a la obtención simultánea de los títulos académicos de los dos países”¹⁷⁵.

El propósito fijado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico era doble: por un lado, conseguir que los alumnos participantes en este proyecto curricular fuesen capaces de expresarse correctamente en inglés y en español, y por otro lado, conseguir que los alumnos aprendiesen los contenidos que cada parte “consider[as]e esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra

¹⁷⁴ BOE núm. 105, de 2 de mayo de 2000.

¹⁷⁵ *Ibid.* Disposiciones generales, p.1.

parte, así como los principios metodológicos y didácticos comunes considerados más relevantes”¹⁷⁶.

Para la consecución de estos propósitos, se actuará incorporando profesores seleccionados por el Consejo Británico, que, actuando como asesores lingüísticos y pedagógicos, formarán en lengua y cultura inglesa al profesorado español, al tiempo que velan por el correcto desarrollo del currículo integrado.

Para poder aplicar este currículo experimental —considerado así por su carácter innovador tanto para el profesorado de los centros como para los propios alumnos—, se decidió crear en los colegios de Educación Primaria dependientes del Ministerio de Educación y Cultura acogidos al Convenio las denominadas “Secciones Lingüísticas en Lengua Inglesa”¹⁷⁷. Dichas Secciones tenían como finalidad enseñar a una parte del alumnado —una o dos líneas del centro— los proyectos curriculares de la Educación Infantil y de la Educación Primaria ya integrados con el “*National Curriculum*”, a fin de que estos alumnos lograsen, al finalizar la enseñanza obligatoria, la obtención simultánea de los títulos correspondientes a los dos sistemas educativos y pudiesen continuar sus estudios no obligatorios, indistintamente, en cualquiera de los dos sistemas.

Así, mediante la ya referida Orden de cinco de abril de 2000, el Ministerio de Educación y Cultura, en base al informe emitido por el Consejo Escolar del Estado, dispuso que los aspectos básicos de los currículos de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, establecidos mediante el Real Decreto 1330/1991, de seis de

¹⁷⁶ (*loc. cit.*).

¹⁷⁷ Orden de 10 de junio de 1998 de la Dirección General de Centros Educativos, de creación de secciones lingüísticas en los centros adscritos al Convenio. Véase: http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/les_ingles.pdf

septiembre, para Educación Infantil, y mediante el Real Decreto 1006/1991, de catorce de junio, para Educación Primaria, se impartieran incorporando los contenidos curriculares del “*National Curriculum*”. De igual forma, dispuso que el “*National Curriculum*” se impartiera incorporando los contenidos de los aspectos básicos de los currículos de la Educación Infantil y de la Educación Primaria, establecidos mediante los Reales Decretos antes referidos.

Con el traspaso de las competencias en materia de Educación del Estado a las Comunidades Autónomas —proceso que se inició en 1980 con las Comunidades de Cataluña y del País Vasco y que terminó de consolidarse en 1999, de forma mayoritaria, en el resto de Comunidades—, cada Comunidad ha ido asumiendo, progresivamente, tanto la aplicación del Convenio en sus ámbitos de gestión territorial como su adaptación e implantación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria¹⁷⁸. Además, en base a las peculiaridades lingüísticas, económicas, políticas, demográficas, geográficas o históricas de cada Comunidad, este Convenio inicial ha ido sufriendo modificaciones. Mientras que en algunas Comunidades se ha optado por hacer extensiva su aplicación a otras lenguas diferentes del inglés —lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea y lenguas cooficiales existentes en el Estado—, otras, por el contrario, han optado por elaborar programas curriculares propios diferenciados de los del Convenio hispano-británico, como es el caso de la Comunidad de Madrid¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Orden 2819/2005, de 26 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se crean Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del Convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council (B.O.C.M. Núm. 135, de 8 de junio de 2005).

¹⁷⁹ En la Comunidad de Madrid hay, en la actualidad, diez colegios públicos regulados por el Convenio hispano-británico: San Juan Bautista, El Quijote, Ciudad de Jaén, Félix Rodríguez de la Fuente, José

2.3.3 El desarrollo del Programa

En este nuevo contexto autonómico, la Comunidad de Madrid viene trabajando desde 1999¹⁸⁰ —año en que se publica el Real Decreto de transferencia de la Educación no universitaria a la Comunidad de Madrid— en la promoción del bilingüismo y en la elaboración de un proyecto curricular de calidad, moderno, creativo e innovador que acerque a sus ciudadanos a los objetivos de Lisboa y Barcelona. Este esfuerzo se verá recompensado con la entrada en vigor, en 2004, del “Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid”, que se aplicará por primera vez durante el curso escolar 2004-2005 en los colegios públicos, y durante el curso escolar 2010-2011 en los institutos de Educación Secundaria. Asimismo, la Comunidad, en su compromiso con la promoción del multilingüismo entre los madrileños, dispondrá, en 2006, la creación de los Programas de Sección Lingüística en Lenguas Francesa y Alemana para la etapa de Educación Secundaria, que se aplicará por primera vez durante el curso escolar 2006-2007.

Los orígenes del Programa se remontan al año 2002. La “Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación”¹⁸¹, establece: uno, que las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria constituyen un periodo decisivo en la formación de la persona, pues es en estas etapas “cuando se asientan los fundamentos, no solo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua,

Bergamín Gutiérrez, Parque de Lisboa, Cervantes, Doctor Severo Ochoa, Pío Baroja y Carmen Hernández Guarch.

¹⁸⁰ El Real Decreto de transferencia de la Educación universitaria a la Comunidad de Madrid se publicó en 1995 y el de la Educación no universitaria en 1999.

¹⁸¹ BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás”¹⁸²; dos, que “las Administraciones educativas [deberán promover] la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año”¹⁸³; tres, que “adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas”¹⁸⁴ constituye uno de los objetivos de la Educación Primaria; cuatro, que “corresponde a las Administraciones educativas la ordenación de la oferta de estas asignaturas optativas, entre las que se ofrecerá obligatoriamente una segunda lengua extranjera”¹⁸⁵; y cinco, que “los centros docentes, en virtud de su autonomía pedagógica y de organización establecidas en la presente Ley, y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, podrán ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico [...]”¹⁸⁶.

Posteriormente, dos años más tarde, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, mediante la “Orden 796/2004 de cinco de marzo, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés”¹⁸⁷, hace constar que “la plena integración de España en el contexto europeo exige que los alumnos tengan que adquirir mayores y mejores destrezas comunicativas en las diferentes lenguas europeas”¹⁸⁸, y que el estudio de la lengua inglesa constituye la herramienta

¹⁸² *Ibid.*, p.3.

¹⁸³ *Ibid.*, p.8.

¹⁸⁴ (*loc. cit.*).

¹⁸⁵ *Ibid.*, p.10.

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.18.

¹⁸⁷ B.O.C.M. Núm. 58, de 9 de marzo de 2004.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p.1.

idónea para facilitar la efectiva integración de nuestros alumnos como ciudadanos europeos.

En base a lo establecido en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y a los requerimientos de la Orden 796/2004 de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, la Consejera de Educación, en el uso de sus competencias, encarga al Consejo Escolar —órgano superior de consulta y de participación en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad de Madrid— la emisión de un informe sobre un nuevo programa elaborado para impulsar, a través del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICOLE), la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid, cuya finalidad será extender, desde temprana edad, el conocimiento eficiente de la lengua inglesa a todos los alumnos que cursen sus estudios en la red de colegios públicos de la Comunidad de Madrid.

A partir del curso escolar 2004-2005, y tras recibir la Consejería el informe favorable del Consejo Escolar, el Programa de Colegios Bilingües iniciará su andadura en veintiséis colegios públicos de la Comunidad, y desde ahí, y año tras año, irá incorporando nuevas unidades y ampliando las cohortes de edad, hasta que, de cara al futuro, se consiga hacer extensivo el Programa a las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

La Orden 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés establece, en su artículo cuarto, apartado 1, los criterios a tener en cuenta para la selección de dichos centros. El Consejero de Educación, mediante la Orden 1555/2004,

de 22 de abril, resuelve la convocatoria para la selección de los veintiséis colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés¹⁸⁹.

A partir del curso escolar 2004-2005, la Consejería de Educación publicará, con carácter anual, las Órdenes que regularán el procedimiento a seguir por los colegios que deseen acogerse al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, así como la posterior selección de los mismos:

- Mediante la Orden 318/2005, de 27 de enero de 2005, del Consejero de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2005-2006¹⁹⁰. Con estos cincuenta y cuatro nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con ochenta colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 259/2006, de 20 de enero de 2006, del Consejero de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2006-2007¹⁹¹. Con estos cuarenta y dos nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con ciento veintidós colegios acogidos al Programa.

¹⁸⁹ B.O.C.M. Núm. 99, de 27 de abril de 2004.

¹⁹⁰ B.O.C.M. Núm. 29, de 4 de febrero de 2005.

¹⁹¹ B.O.C.M. Núm. 23, de 27 de enero de 2006.

- Mediante la Orden 7365/2006, de 15 de diciembre de 2007, del Consejero de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2007-2008¹⁹². Con estos veinticinco nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con ciento cuarenta y siete colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 684/2008, de 14 de febrero de 2008, de la Consejera de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2008-2009¹⁹³. Con estos treinta y tres nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con ciento ochenta colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 813/2009, de 26 de febrero de 2009, de la Consejería de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2009-2010¹⁹⁴. Con estos veintiséis nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con doscientos seis colegios acogidos al Programa.

¹⁹² B.O.C.M. Núm. 3, de 4 de enero de 2007.

¹⁹³ B.O.C.M. Núm. 42, de 19 de febrero de 2008.

¹⁹⁴ B.O.C.M. Núm. 63, de 16 de marzo de 2009.

- Mediante la Orden 578/2010, de 9 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2010-2011¹⁹⁵. Con estos treinta y seis nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con doscientos cuarenta y dos colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 721/2011, de 25 de febrero de 2011, de la Consejería de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2011-2012¹⁹⁶. Con estos treinta y cuatro nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con doscientos setenta y seis colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 1827/2012, de 15 de febrero de 2012, de la Consejería de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2012-2013¹⁹⁷. Con estos veintidós nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con doscientos noventa y ocho colegios acogidos al Programa.

¹⁹⁵ B.O.C.M. Núm. 62, de 15 de marzo de 2010.

¹⁹⁶ B.O.C.M. Núm. 53, de 4 de marzo de 2011.

¹⁹⁷ B.O.C.M. Núm. 52, de 1 de marzo de 2012.

- Mediante la Orden 1019/2013, de 2 de abril de 2013, de la Consejería de Educación, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2013-2014¹⁹⁸. Con estos veinte nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con trescientos dieciocho colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 893/2014, de 18 de marzo de 2014, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2014-2015¹⁹⁹. Con estos dieciocho nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con trescientos treinta y seis colegios acogidos al Programa.
- Mediante la Orden 125/2015, de 26 de enero de 2015, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2015-2016²⁰⁰. Con estos trece nuevos colegios seleccionados, la Comunidad de Madrid contará con trescientos cuarenta y nueve colegios acogidos al Programa.

¹⁹⁸ B.O.C.M. Núm. 88, de 15 de abril de 2013.

¹⁹⁹ B.O.C.M. Núm. 79, de 3 de abril de 2014.

²⁰⁰ B.O.C.M. Núm. 39, de 16 de febrero de 2015.

De forma paralela a este proceso, la Consejería de Educación, en 2008, mediante la Orden 813/2008, de 21 de febrero²⁰¹, dispone, a fin de configurar en la Comunidad de Madrid una amplia red de centros bilingües con el adecuado nivel de calidad, hacer extensiva la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a los centros privados concertados de la Comunidad de Madrid. Así, mediante la Orden 4106/2008, de 29 de agosto²⁰², por la que se resuelve la convocatoria para la selección de centros concertados para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés, la Consejería de Educación establece los primeros 25 centros privados concertados de la Comunidad, en los que se implantará, durante el curso 2008-2009 y en el primer curso de la etapa de Educación Primaria, el proyecto educativo bilingüe español-inglés. Igualmente, dispone que este proceso de selección inicial se continúe, en régimen de concurrencia competitiva, en años sucesivos.

Asimismo, durante el año 2009, la Consejería de Educación, preparando la acogida de los primeros alumnos que, habiendo finalizado la etapa de Educación Primaria en centros adscritos al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad, deberán acceder a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dispone, mediante la Orden 3245/2009, de 3 de julio²⁰³, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid, reglamentar los términos en los que se llevará a cabo la implantación de institutos bilingües en la Comunidad de Madrid, la organización de la enseñanza español-inglés en la Educación Secundaria Obligatoria y la definición de los requisitos que han de reunir los alumnos que reciban esta enseñanza, así como los

²⁰¹ B.O.C.M. Núm. 48, de 26 de febrero de 2008.

²⁰² B.O.C.M. Núm. 212, de 5 de septiembre de 2008.

²⁰³ B.O.C.M. Núm. 170, de 20 de julio de 2009.

profesores que la impartan, y, mediante la Orden 607/2010, de 10 de febrero²⁰⁴, la selección de los treinta y dos institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe en el curso escolar 2010-2011. Esta cifra, como ocurrió en la Educación Primaria, se irá incrementando anualmente hasta el presente curso escolar 2015-2016.

2.3.4 La organización, la metodología y las características del Programa

Como ya comentamos anteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Capítulo III del Título Preliminar, establece que corresponde al Gobierno fijar el diseño del currículo básico con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez de las titulaciones otorgadas. En el desarrollo de este imperativo legal, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. La Comunidad de Madrid, al amparo de lo previsto en el artículo 29 del Estatuto de Autonomía, es plenamente competente en materia de educación no universitaria, y le corresponde, por tanto, establecer las normas que, respetando las competencias estatales, desarrollen los aspectos que han de ser de aplicación en su ámbito territorial. En base a esta competencia, la Comunidad de Madrid, previo dictamen favorable del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, decide aprobar el

²⁰⁴ B.O.C.M. Núm. 41, de 18 de febrero de 2010.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, que, integrando y respetando lo previsto en el Real Decreto 126/2014, regula la práctica educativa en la Educación Primaria dentro del ámbito territorial de esta Comunidad Autónoma.

Desde el año 2004, la Comunidad de Madrid viene manifestando su compromiso con la enseñanza de la lengua inglesa al considerarla una herramienta imprescindible para que los alumnos alcancen, gracias a un programa basado en la calidad y la igualdad de oportunidades, una formación que les permita lograr sus aspiraciones personales y profesionales en el futuro. Como ya hemos visto, la consecución de este objetivo ha supuesto un esfuerzo ingente, tanto en materia de legislación por parte de las instituciones educativas como de adaptación de infraestructuras y recursos por parte de los colegios. Los resultados de este esfuerzo se han puesto de manifiesto en aspectos clave de la educación, como la organización de la enseñanza de la lengua inglesa, la metodología educativa empleada o las características que definen a los colegios públicos bilingües.

- **La organización de la enseñanza de la lengua inglesa**

La incorporación y organización de la enseñanza de la lengua inglesa en el sistema educativo ha sido regulada por el Estado en el uso de sus competencias a través de las Leyes Orgánicas de Educación de 2002, 2006 y 2013, y concretada, en el caso de la Comunidad de Madrid, mediante la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, y su posterior propuesta de modificación, elaborada en base a

la reforma educativa que se ha llevado a cabo en la configuración del currículo de Educación Primaria por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. En dichas Órdenes se dispone que^{205, 206}:

- La enseñanza de inglés, junto con las áreas que se impartan en inglés, ocupará al menos un tercio (propuesta de modificación: el 30 %) del horario lectivo semanal.
 - La enseñanza del inglés tendrá carácter instrumental para la adquisición de conocimientos en otras áreas (...).
 - Los alumnos de los Colegios Públicos Bilingües podrán cursar todas las áreas del currículo de Educación Primaria en lengua inglesa a excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.
 - Propuesta de modificación: Además del área de inglés, se impartirán en lengua inglesa, al menos, dos áreas más del currículo de la Educación Primaria, preferentemente, el área de Ciencias de la Naturaleza y el área de Ciencias Sociales.
 - Todas las áreas que un centro haya decidido impartir en inglés se harán íntegramente en ese idioma.
 - Las áreas que se impartan en inglés seguirán el currículo establecido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
 - El área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se impartirá en lengua inglesa con carácter obligatorio en todos los niveles de la etapa.
- Además, se impartirá en dicho idioma alguna o algunas de las siguientes áreas:

²⁰⁵ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011, p. 2.

²⁰⁶ Véase: <http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/2056052-Propuesta de Orden por la que se regulan los centros publicos Bilingues.pdf>

Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (disposición eliminada en la propuesta de modificación).

- La hora de libre asignación se añadirá a materias que se impartan en inglés: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística o Educación Física (disposición eliminada en la propuesta de modificación).
- Propuesta de modificación: Los alumnos de los colegios públicos bilingües deberán recibir el máximo número de horas y áreas en lengua inglesa, en función del número de maestros, de la plantilla anual del centro de las diferentes especialidades para las que cuenten con la correspondiente habilitación lingüística para el desempeño de puestos bilingües.

Asimismo, en su Anexo II se establece que el horario escolar semanal para cada una de las áreas de los diferentes cursos de la Educación Primaria sea el siguiente:

Tabla 7

Horario escolar semanal en la etapa de Educación Primaria

ÁREAS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES					
	Primer ciclo		Segundo Ciclo		Tercer ciclo	
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º
Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	2.5	2.5	3	3	3	4
Educación Artística	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Educación Física	2	2	1.5	1.5	1.5	1.5
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	-	-	-	-	1.5	-
Lengua Castellana y Literatura	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera (Inglés)	5	5	5	5	4.5	5
Matemáticas	4	4	4	4	4	4
Religión	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Horas de libre asignación (*)	1	1	1	1	-	-
Recreo	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Total	25	25	25	25	25	25

Nota: (*) Estas horas se añadirán a materias que se impartan en inglés. (Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación artística o Educación física).

Tabla 8

*Horario escolar semanal en la etapa de Educación Primaria.**Propuesta de modificación*

ÁREAS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES					
	Primer ciclo		Segundo Ciclo		Tercer ciclo	
	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	Curso 4º	Curso 5º	Curso 6º
Lengua Castellana y Literatura	5	5	5	4.5	4.5	4.5
Matemáticas	4.5	4.5	4.5	4	4	4
Lengua Extranjera (Inglés)	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5
Ciencias de la Naturaleza	1.5	1.5	1.5	2	2	2
Ciencias Sociales	1.5	1.5	1.5	2	2	2
Educación Física	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Educación Artística	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Religión/Valores Sociales y Cívicos	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5
Horas de libre asignación (*)	1	1	1	1	1	1
Recreo	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5
Total	25	25	25	25	25	25

Nota: (*) Área del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica que podrá ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas, de profundización o refuerzo de áreas troncales y “Tecnología y recursos digitales para la mejora del aprendizaje”. Este tiempo se añadirá, preferentemente, a áreas que se impartan en inglés.

- **La metodología educativa empleada**

Uno de los aspectos más característicos del Programa Bilingüe es la metodología que se emplea en la enseñanza de la lengua inglesa. La Unión Europea, basándose en los principios que rigen la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, recomienda integrar el aprendizaje de la lengua meta en los contenidos del currículo escolar que los alumnos

deban adquirir, y propiciar su enseñanza en cualquier contexto educativo en el que la lengua materna no se emplee como hilo conductor del proceso de comunicación. La negociación de contenidos significativos en la lengua meta con profesores y compañeros de aula permitirá al alumno, sin realizar un esfuerzo explícito de aprendizaje: practicar y afianzar los recursos lingüísticos previamente adquiridos, adquirir construcciones gramaticales más complejas, aprender nuevos usos del lenguaje en base a su contexto y mejorar la fluidez comunicativa adquiriendo progresivamente las competencias lingüística, sociocultural, discursiva y estratégica de la lengua meta.

En base a esto, la Comunidad de Madrid ha dispuesto como uno de los objetivos principales del Programa “que los alumnos aprendan a comunicarse en inglés y desarrollar su competencia lingüística tanto en inglés como en español, así como que adquieran conocimientos a través del estudio de asignaturas no lingüísticas desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”^{207, 208}. El hecho de convertir el inglés en una segunda lengua vehicular de la enseñanza facilitará que el alumno, mediante la negociación de contenidos relacionados con las áreas de Conocimiento del Medio, Educación Artística (Música y Plástica), Educación Física e Inglés (incluyendo Literatura), aprenda la lengua inglesa en un entorno que potencia las destrezas lingüísticas, culturales y cognitivas, pues está ampliamente documentado que el proceso de aprendizaje se ve favorecido cuando este adquiere sentido y significado para el alumno.

²⁰⁷ En inglés: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En español: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua extranjera (AICLE o AICOLE).

²⁰⁸ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011, p. 19.

Para ser consecuente con los compromisos adquiridos, la Comunidad de Madrid pretende que al terminar la etapa de Educación Primaria los alumnos sean capaces de²⁰⁹: utilizar competentemente dos lenguas (inglés y español) a través de las diferentes asignaturas curriculares; adquirir nuevos conocimientos a través del uso del inglés como herramienta de aprendizaje; valorar el inglés y otras lenguas en general como medios de comunicación y entendimiento entre las personas de diferentes lugares y culturas, y ganar así conciencia cultural; usar experiencias previas en otras lenguas para adquirir las destrezas lingüísticas en inglés de un modo más rápido, eficaz y autónomo; demostrar el deseo de aprender; adquirir confianza en su capacidad para aprender y comunicarse en inglés; utilizar diferentes recursos, incluidas las TIC, con una autonomía cada vez mayor, como medios para obtener información y comunicarse en inglés; evaluar su progreso en el proceso de aprendizaje basándose en sus logros de años anteriores y a través de las diferentes asignaturas impartidas en inglés.

- **Las características que definen a los colegios públicos bilingües**

Entre los elementos que caracterizan un Colegio Público Bilingüe, caben destacar los siguientes: los criterios establecidos para la selección de los colegios, la creación de un coordinador de las enseñanzas en inglés, la creación de la figura de auxiliar de conversación nativo de lengua inglesa como apoyo a los maestros que imparten docencia en inglés, la creación de un plan de formación específico para los docentes que participan en el proyecto, la dotación de los colegios con un equipamiento tecnológico adecuado, la implantación de un sistema de evaluación externo basado en

²⁰⁹ (*loc. cit.*).

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) o la participación en proyectos de carácter internacional y hermanamiento con centros extranjeros del mismo nivel de enseñanza.

Los criterios establecidos para la selección de los colegios. En referencia a este punto, comprobamos que dichos criterios se revisan y actualizan por la Consejería de Educación con carácter anual, siendo publicados, seguidamente, en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) mediante la Orden correspondiente. Finalizado el plazo de admisión de solicitudes y tras comprobar que los colegios solicitantes reúnen las condiciones necesarias para desarrollar el Programa, La Comisión de Selección de los futuros colegios públicos que acogerán el Programa Bilingüe, presidida por la Viceconsejera de Educación e integrada por el Director General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, la Directora General de Educación Infantil y Primaria, el Director General de Recursos Humanos y los cinco Directores de Área Territorial, barema las solicitudes y eleva su propuesta de resolución a la Consejería de Educación, para que publique en el BOCM, mediante la Orden correspondiente, el resultado del proceso de selección con los nuevos colegios admitidos para el siguiente curso escolar. Los criterios de selección definidos para el curso escolar 2014-2015 difieren poco de los tres definidos hace diez años, y se basan, fundamentalmente, en²¹⁰:

- El nivel de capacitación en lengua inglesa del profesorado del centro. Para ello, la Administración educativa comprueba documentalmente la posesión de

²¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

títulos acreditativos de todo el profesorado funcionario de carrera o en prácticas o, en su caso, realizará una prueba de nivel.

- El grado de aceptación de la comunidad educativa manifestado a través del apoyo recibido por la solicitud en el Claustro y en el Consejo Escolar. (Criterio de selección 2004: Grado de aceptación de la comunidad educativa manifestado a través del apoyo recibido por la solicitud en el Claustro y en el Consejo Escolar)²¹¹.
- La viabilidad del Programa en el centro. Para ello, se tiene en cuenta la experiencia educativa del centro, la plantilla del profesorado (fundamentalmente, la del profesorado especialista en Idioma Extranjero: Inglés), los recursos disponibles en el centro y el número de unidades y de alumnos. (Criterio de selección 2004: Viabilidad de la solicitud. Para ello se tendrá en cuenta la experiencia previa del centro, la plantilla de profesorado, con especial mención al profesorado especialista en Idioma Extranjero: Inglés, y los recursos existentes en el centro, así como el número de unidades y de alumnos)²¹².
- La presentación de un proyecto bilingüe que avale la viabilidad del Programa en el centro.
- La distribución equilibrada de los centros seleccionados en relación con las diferentes Áreas Territoriales, considerando, a su vez, el número de alumnos con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años y escolarizados en colegios públicos. Se procura alcanzar un reparto equitativo de colegios bilingües en el ámbito regional de la Comunidad de Madrid. (Criterio de selección 2004:

²¹¹ B.O.C.M. Núm. 58, de 9 de marzo de 2004, p. 13.

²¹² (*loc. cit.*).

Distribución equilibrada de los centros seleccionados en las diferentes Áreas Territoriales, teniendo en cuenta la población escolar comprendida entre tres y dieciséis años)²¹³.

La distribución equilibrada de centros en las cinco Áreas Territoriales, si bien no debería tener mayor peso que el resto de criterios a la hora de resolver qué colegios pasarán a formar parte del proyecto durante el siguiente curso escolar, sí que es muy tenida en cuenta por parte de la Consejería de Educación, pues es una prioridad de esta Consejería, dada la enorme aceptación que ha tenido el Programa tanto en la población como en la comunidad educativa, asegurar que existe un reparto equitativo y proporcionado del número de colegios públicos con Programa Bilingüe en las cinco Áreas Territoriales, sin que se vea primado, en ningún caso, el nivel socioeconómico del municipio.

A través del siguiente gráfico se muestra, sobre el mapa de la región, la distribución territorial de centros adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el curso escolar 2014-2015.

²¹³ (*loc. cit.*).

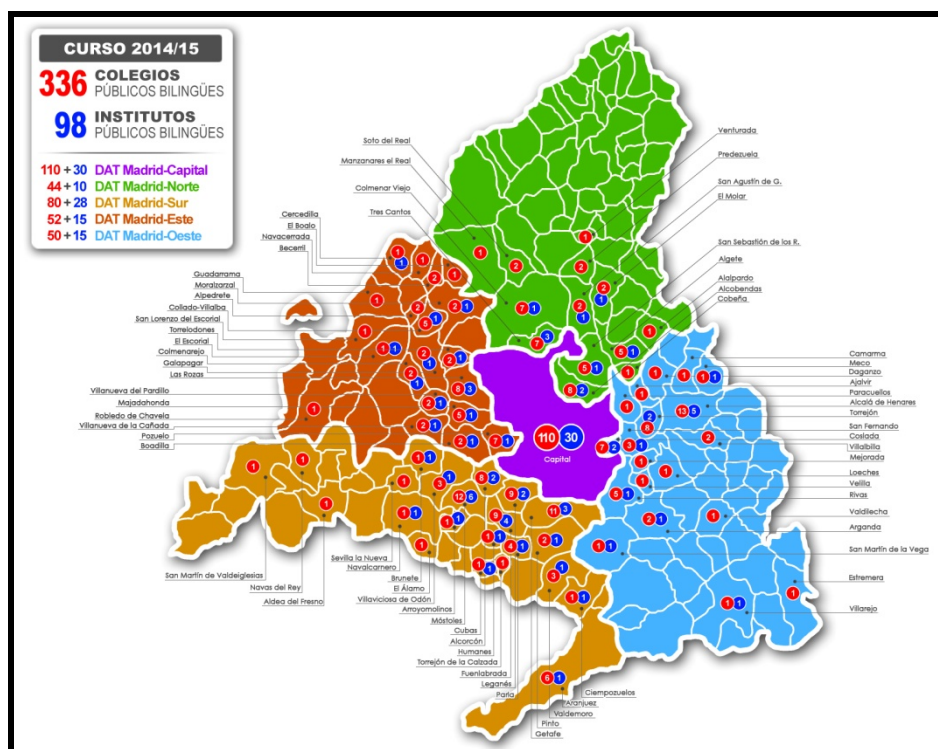


Figura 2. Distribución territorial de la Comunidad de Madrid²¹⁴

Como ocurriese con los centros de titularidad pública desde que, en 2008, la Comunidad de Madrid decidiese extender su proyecto de Centros Bilingües a los centros privados concertados de la Comunidad, los criterios de selección establecidos para acceder al Programa vienen siendo análogos. Los requisitos inicialmente dispuestos por la Consejería de Educación para el curso escolar 2008-2009 fueron los siguientes²¹⁵:

²¹⁴ La Comunidad de Madrid está dividida en cinco Direcciones de Área Territorial, que supervisan y asumen la gestión burocrática de los colegios de cada zona: Dirección de Área Territorial de Madrid Norte (DAT Madrid-Norte), Dirección de Área Territorial de Madrid Sur (DAT Madrid-Sur), Dirección de Área Territorial de Madrid Este (DAT Madrid-Este), Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste (DAT Madrid-Oeste) y Dirección de Área Territorial de Madrid Capital (DAT Madrid-Capital). Véase: http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8c5dec3a-4665-4b9d-a373-46ab12fbef6b/Imagenes/mapa_centros_bilingues_sp_141023.jpg?t=1414673144175

²¹⁵ B.O.C.M. Núm. 48, de 26 de febrero de 2008.

- El centro deberá contar con un número suficiente de maestros habilitados para impartir el proyecto educativo bilingüe, de acuerdo con el número de unidades en las que se implantará la enseñanza en español-inglés.
- El profesorado que vaya a impartir docencia en lengua inglesa deberá estar en posesión, antes de la fecha de inicio del curso 2008-2009, de la habilitación lingüística correspondiente, en los términos establecidos por la Consejería de Educación, que llevará a cabo una habilitación extraordinaria antes del comienzo del mencionado curso.
- El centro contará, al menos, con un auxiliar de conversación de lengua inglesa por cada seis unidades en las que se implante enseñanza bilingüe. A los efectos de esta Orden, los auxiliares de conversación deberán tener el inglés como lengua materna y estar realizando o haber realizado estudios universitarios.

Durante el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015, el crecimiento de colegios públicos con Programa Bilingüe se ha mantenido constante en las diferentes Áreas Territoriales en las que se subdivide la Comunidad de Madrid, siendo las Áreas Territoriales de Madrid-Capital y Madrid-Sur las que cuentan en la actualidad con un mayor número de colegios adscritos al programa.

En los siguientes gráficos se muestra, en base a los datos recogidos a través de las Ordenes publicadas en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte²¹⁶, y a los datos facilitados por la propia Consejería a través de sus publicaciones “Datos y Cifras de la Educación”²¹⁷ y “Madrid, Comunidad

²¹⁶ Véase: [Centros Bilingües de la Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid](#)

²¹⁷ Véase: [Datos y cifras de la Educación - Madrid.org - Portal de Educación](#)

Bilingüe”²¹⁸, la progresión de crecimiento tanto del número de alumnos que desde el inicio del Proyecto y hasta el curso escolar 2014-2015 han accedido a su escolarización dentro del Programa como del número de colegios públicos con Programa Bilingüe que, en ese mismo periodo de tiempo, se han ido incorporando, año tras año, en cada una de las Áreas Territoriales.

²¹⁸ Véase: madrid.org - PublicaMadrid: buscador general de publicaciones editadas por la Comunidad de Madrid

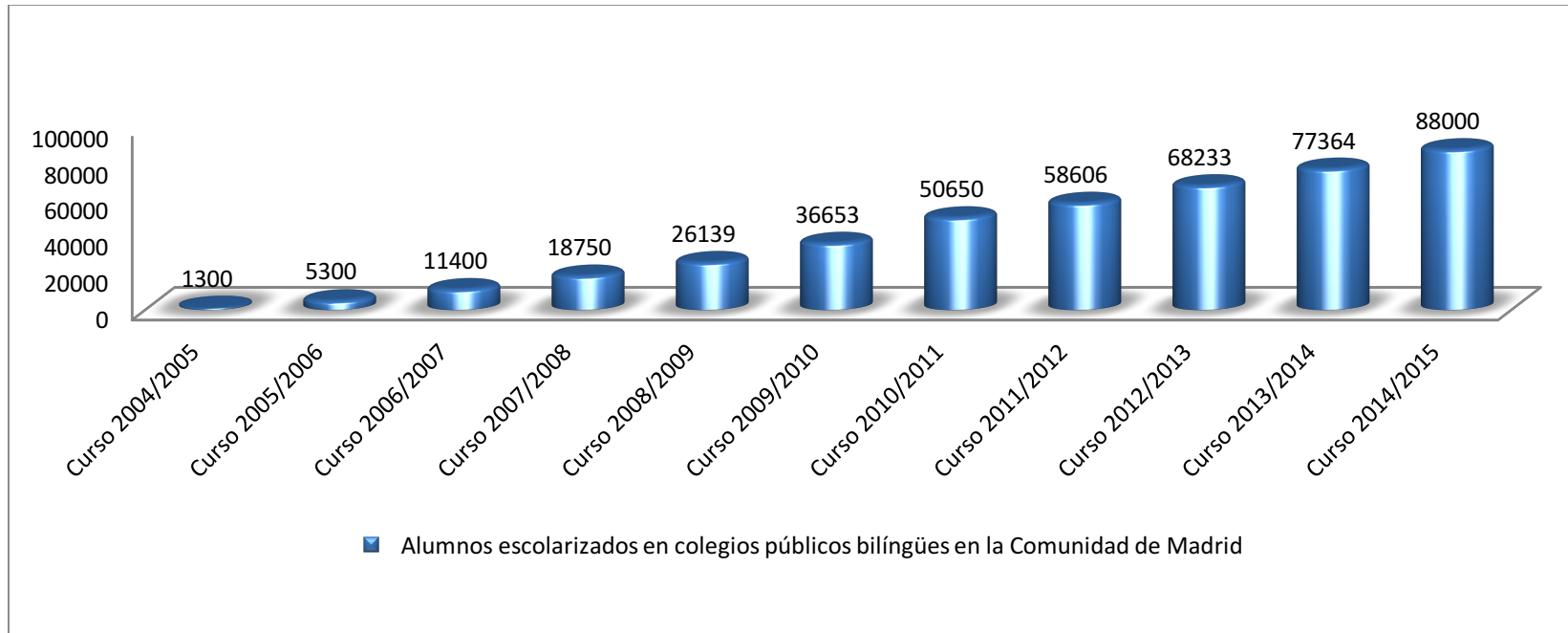


Figura 3. Alumnos escolarizados dentro del Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

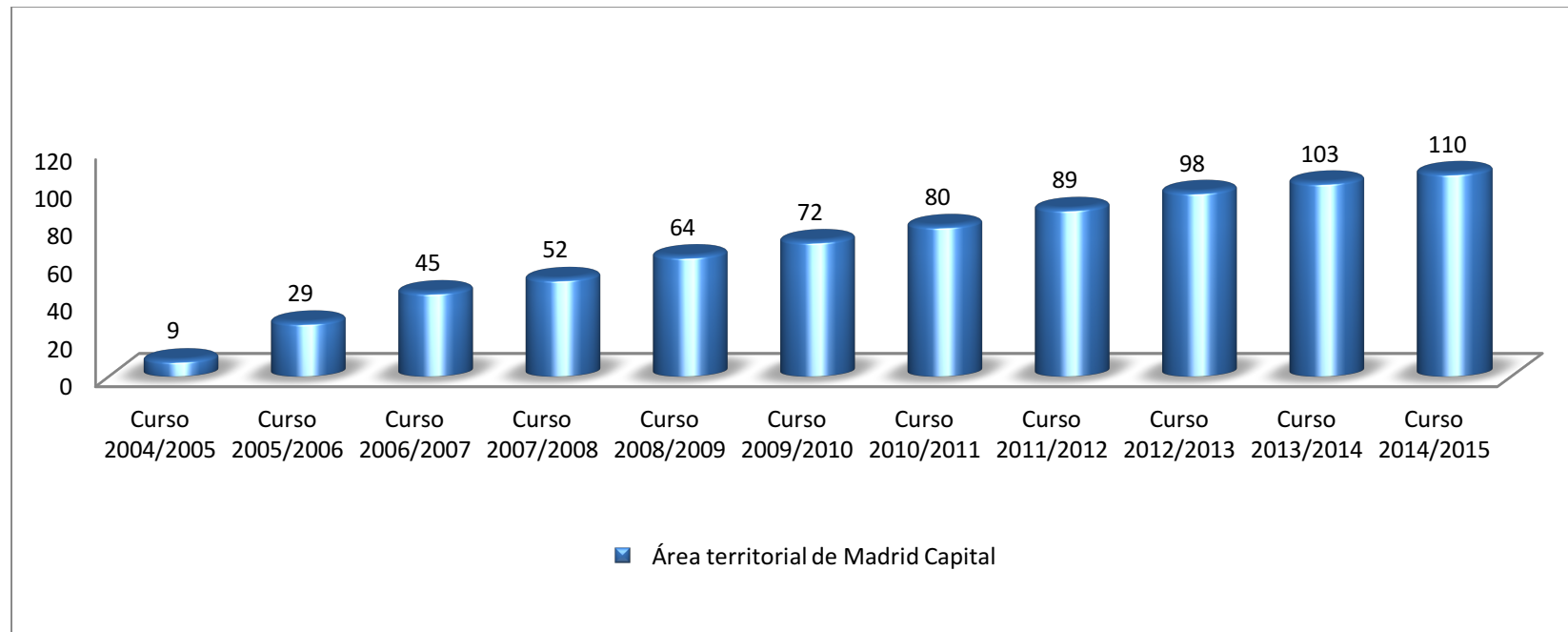


Figura 4. Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial de la capital de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

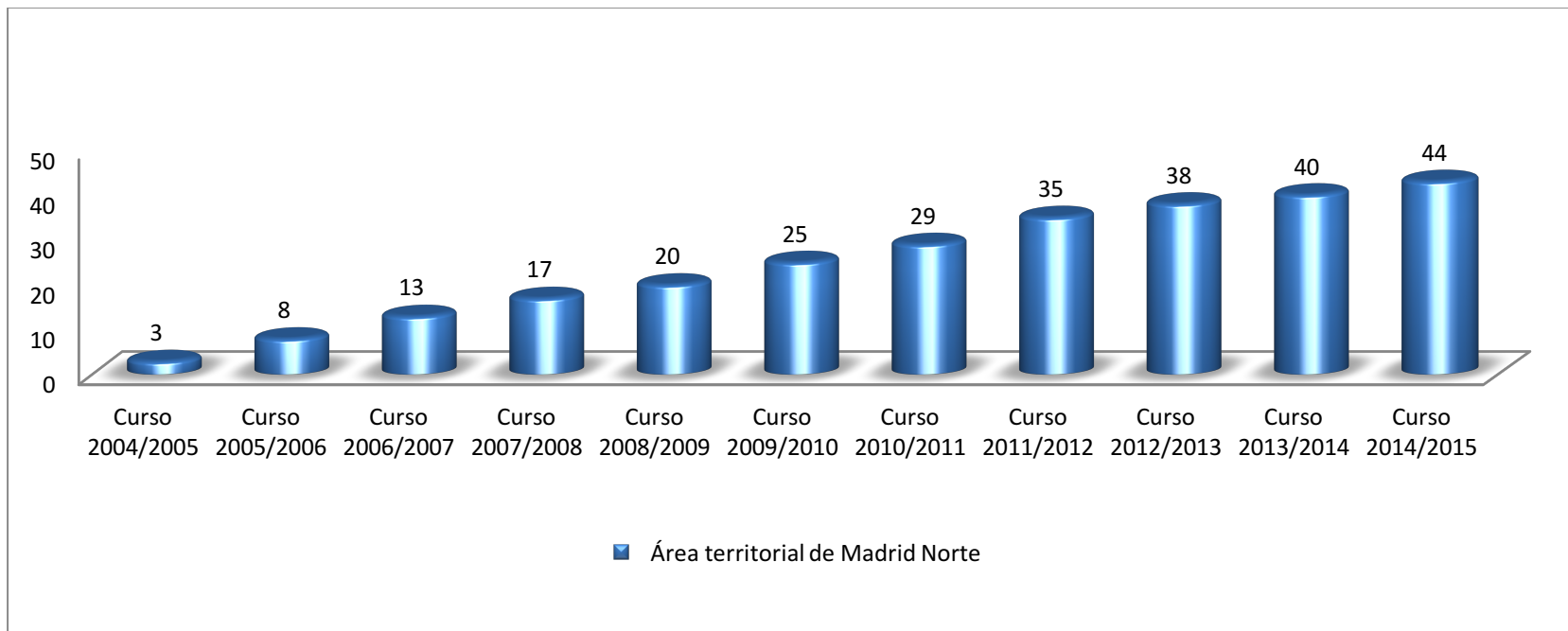


Figura 5. Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial norte de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

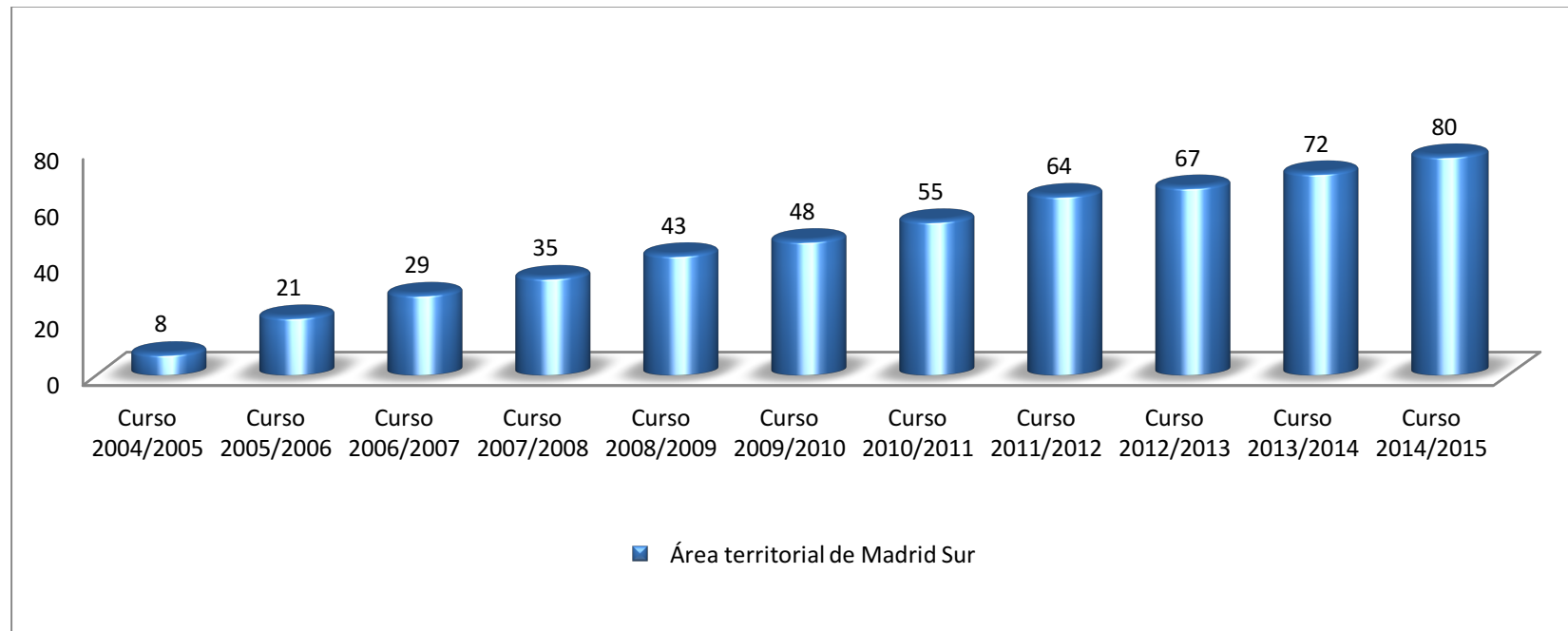


Figura 6. Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial sur de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015



Figura 7. Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial este de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

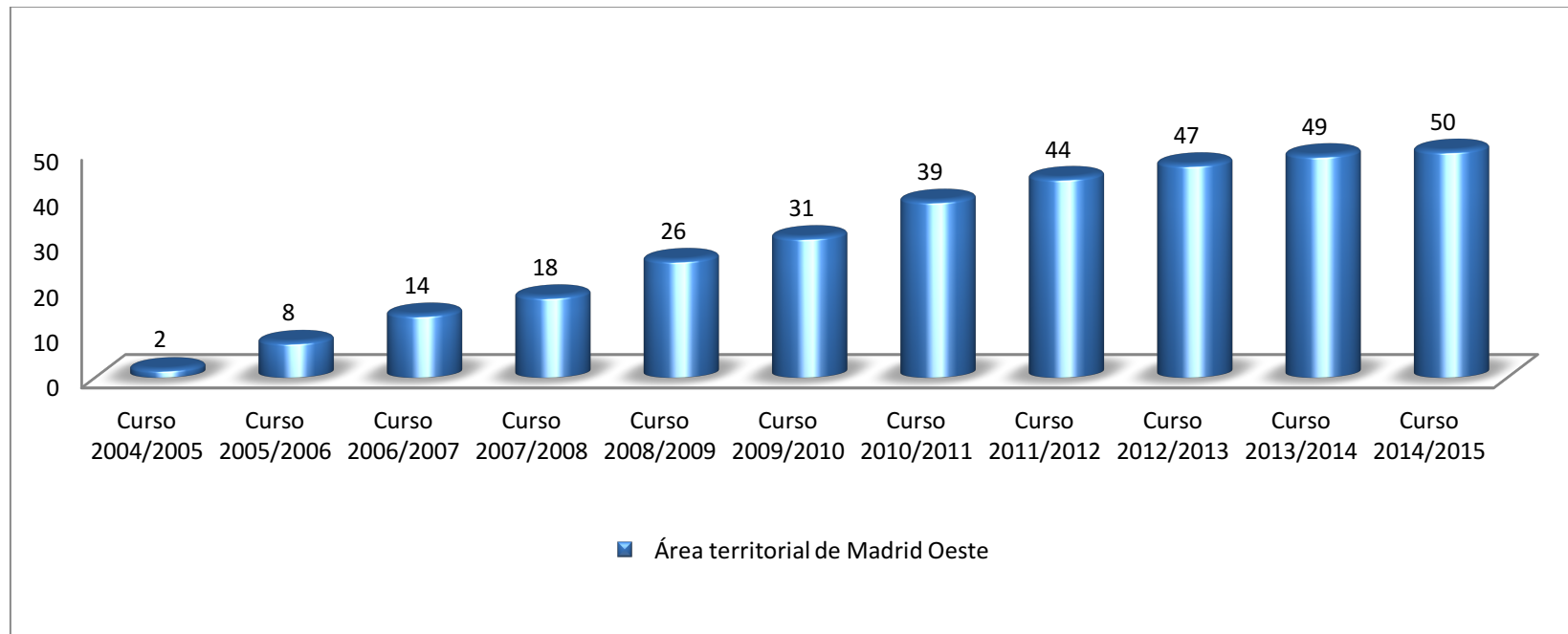


Figura 8. Centros públicos adscritos al Programa de Colegios Públicos Bilingües en el área territorial oeste de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

La creación de un coordinador de las enseñanzas en inglés. La figura del coordinador viene regulada en la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. En dicha Orden se dispone que el coordinador será elegido por el Director del centro de entre aquellos maestros que, adscritos a la especialidad de inglés y sin formar parte del equipo directivo del centro, se encuentren en posesión de la habilitación lingüística correspondiente, y se especifican como sus funciones las siguientes²¹⁹:

- Impartir, al menos, la totalidad de las horas semanales del área de Lengua Extranjera y aquellas otras áreas para las que esté habilitado de una de las unidades escolares en las que se desarrolle el Programa.
- Colaborar con el equipo directivo en la revisión y posterior elaboración del Proyecto Curricular, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.
- Coordinar el desarrollo de la programación de las áreas impartidas en inglés con el resto de los maestros que participan en el Programa.
- Establecer contacto con los auxiliares de conversación asignados al colegio, facilitarles la acogida en el centro y orientarles en su adaptación al entorno.
- Organizar, junto con el Jefe de Estudios, la asignación de los auxiliares de conversación a los respectivos maestros y grupos, y velar por la óptima utilización de este recurso en el centro.
- Comprobar la adecuada coordinación que debe existir entre los maestros y los auxiliares de conversación.

²¹⁹ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011, p. 3.

- Convocar una reunión semanal de coordinación en la hora de obligada permanencia del profesorado en el centro.
- Mantener el contacto con la escuela gemela e intercambiar trabajos, experiencias...
- Fomentar la reflexión sobre la práctica docente en el centro e impulsar iniciativas de innovación pedagógica y metodológica.
- Seleccionar los recursos y materiales para el Programa, en colaboración con el equipo docente de dicho Programa, velando por su buen uso y mantenimiento.
- Organizar en el centro, junto con el equipo directivo, la gestión de las pruebas de evaluación externa (fechas, matriculación, protocolos...) siguiendo las instrucciones que establezca la Consejería de Educación.
- Fomentar la participación de los miembros del equipo docente en seminarios y cursos de formación que redunden en la mejora de la práctica docente.
- Mantener puntualmente informado al director de todos los aspectos relativos al programa y al funcionamiento del mismo. El director, como máximo responsable del Programa Bilingüe en su centro, tomará las decisiones que correspondan en cada caso.

La creación de la figura de auxiliar de conversación nativo de lengua inglesa.

Como ocurriese anteriormente con la firma del Convenio hispano-británico de 1996, uno de los objetivos propuestos —en su momento por el Estado y ahora por la Comunidad de Madrid— ha sido conseguir que los alumnos no solo fuesen capaces de expresarse correctamente en inglés y en español, sino que además aprendiesen la

realidad histórica, social y política de ambos países. Para facilitar este cometido, la Comunidad de Madrid crea la figura del “Auxiliar de conversación nativo de lengua inglesa”, figura similar a la desarrollada en el Convenio hispano-británico, y que tenía como finalidad, colaborar con el profesorado español a la hora de formar a los alumnos en lengua y cultura inglesa.

En la actualidad, esta figura, que en el Convenio de 1996 estaba constituida por profesores seleccionados por el Consejo Británico, la desempeñan jóvenes universitarios y licenciados procedentes de países de habla inglesa, cuya función consiste en reforzar el aprendizaje lingüístico de los alumnos, aportar sus valores culturales y complementar el trabajo de los maestros y profesores en el aula²²⁰. La participación de estos jóvenes en el programa de auxiliares de conversación viene regulada por los diferentes acuerdos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece con las autoridades educativas de los países participantes en el programa, y solo puede extenderse, en la Comunidad de Madrid, a dos cursos escolares²²¹. Las cuatro modalidades a las que los auxiliares de conversación pueden optar para desarrollar su actividad pedagógica son, en la Educación Primaria, “auxiliares en colegios bilingües”; y en la Educación Secundaria, “auxiliares en institutos bilingües”, “auxiliares en institutos con sección lingüística” y “auxiliares asignados a los departamentos de lenguas extranjeras en institutos no bilingües”.

²²⁰ Consejería de Educación, Juventud y Deporte: Madrid, Comunidad Bilingüe 2014-2015, p. 27.

²²¹ Instrucciones para formar parte del programa de auxiliares de conversación de la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2015-2016 (enero de 2015). Véase: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8c5dec3a-4665-4b9d-a373-46ab12fbef6b/Documentos/INSTRUCCIONES%20PARA%20SOLICITAR%20LA%20RENOVACION%20C3%93N%2015%202016%20revisi%C3%B3n%2025%2003%202016.pdf?t=1427300178269>

Dado que estos jóvenes carecen, en su mayoría, de la formación específica necesaria para ejercer como docentes, la Consejería edita, antes del inicio del curso escolar, la “guía del auxiliar de conversación”²²², en la que, además de informar sobre la gestión administrativa que esta figura precisa, se especifican las funciones y deberes y la forma en la que se procederá a evaluar la actividad desarrollada durante el curso escolar. Asimismo, la Consejería, para facilitar la labor del auxiliar, organiza, al inicio del curso escolar, una jornada de orientación con carácter obligatorio en la que se informa a los participantes sobre temas como²²³:

- Exposición del contenido de la Guía del Auxiliar de la Comunidad de Madrid: aspectos legales, administrativos, formativos, culturales y educativos de interés general para el Auxiliar de Conversación.
- El Programa de Centros Bilingües en el Sistema Educativo de nuestra Comunidad.
- Las Secciones Lingüísticas en los Institutos de nuestra Comunidad.
- Fundamentos de la educación bilingüe y modelos de enseñanza: AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) / CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).
- La enseñanza del Inglés/Francés/Alemán/Italiano como Lengua Extranjera en Institutos de Secundaria.
- Elaboración de recursos y desarrollo de estrategias metodológicas en la enseñanza bilingüe.

²²² Véase: http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/b205a2ee-682c-41da-b886-376593c987b9/GUIA%2014-15_espanol.pdf?t=1410179451311/GUIA%2014-15.espanol.pdf?t=1405944676582

²²³ *Ibid.*, p. 20.

- La labor del Auxiliar en los centros: aspectos socioculturales, lingüísticos y metodológicos.

Además, la labor que la Consejería lleva a cabo con estos profesionales se ve complementada por instituciones como el Instituto *Goethe* o la Comisión *Fulbright*, que ofrecen cursos de formación específicos para auxiliares de conversación.

Como es lógico pensar, el número de auxiliares de conversación se ha ido incrementando, año tras año, a medida que se han ido incorporando nuevos colegios al Programa, pasando así de los cincuenta iniciales en el curso escolar 2004-2005 a los mil noventa y ocho que desarrollan su actividad en el curso escolar 2014-2015.

En el siguiente gráfico se muestra, en base a los datos recogidos a través de las Órdenes publicadas en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte²²⁴, y a los datos facilitados por la propia Consejería a través de sus publicaciones “Datos y Cifras de la Educación”²²⁵ y “Madrid, Comunidad Bilingüe”²²⁶, la progresión de crecimiento de los auxiliares de conversación en los colegios públicos con Programa Bilingüe —etapa de Educación Primaria—, desde el inicio del Programa, en el curso escolar 2004-2005, hasta el curso escolar 2014-2015.

²²⁴ Véase: [Centros Bilingües de la Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid](#)

²²⁵ Véase: [Datos y cifras de la Educación - Madrid.org - Portal de Educación](#)

²²⁶ Véase: [madrid.org - PublicaMadrid: buscador general de publicaciones editadas por la Comunidad de Madrid](#)

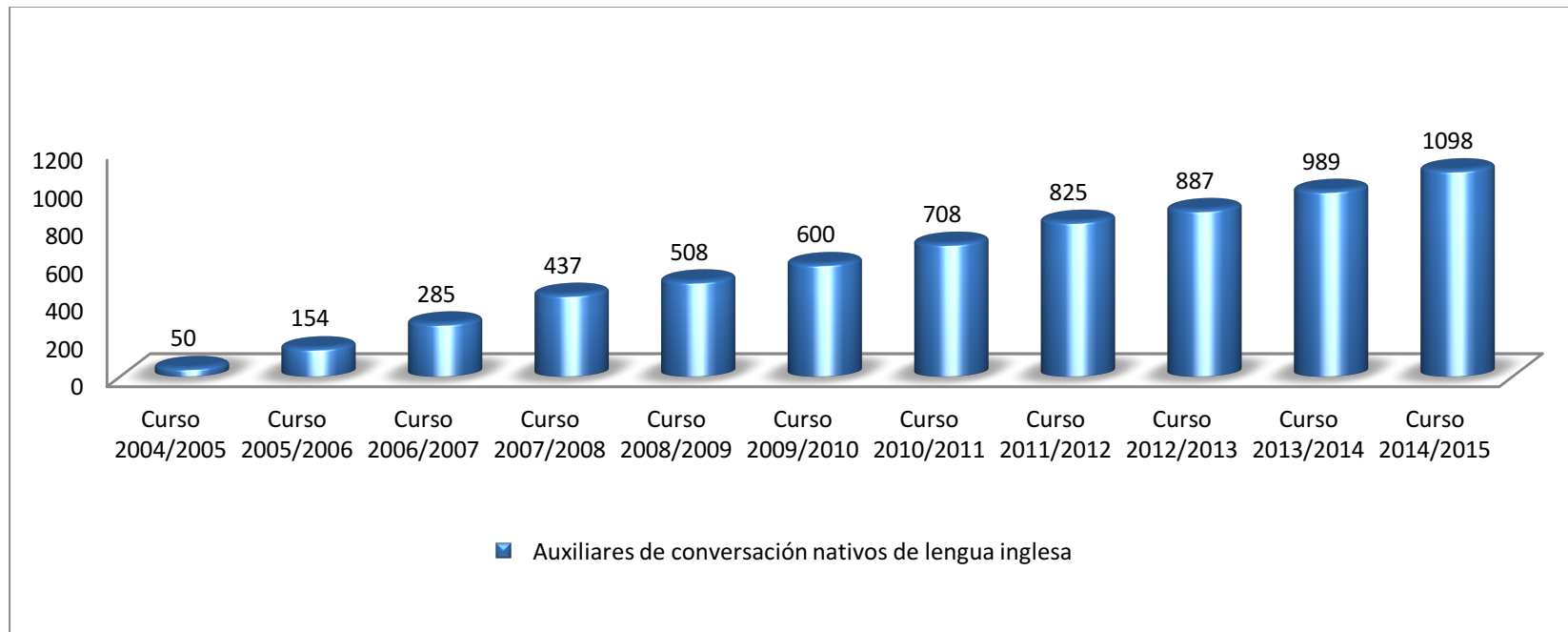


Figura 9. Auxiliares de conversación que han participado en el Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

La creación de un Plan de formación específico para los profesores que participan en el proyecto. La Comunidad de Madrid, consciente de que uno de los pilares fundamentales del Programa son los profesores, viene trabajando, desde el curso escolar 2004-2005, en el desarrollo de un plan de acreditación específico, por un lado, y de formación permanente, por otro lado, que, acorde con las directrices marcadas por la Unión Europea, acredite la calidad y la excelencia formativa de sus profesores tanto a nivel nacional como internacional.

En referencia al primer aspecto y desde el año 2006, los profesores especialistas en el idioma que deseen impartir en inglés los contenidos curriculares de otras áreas han de encontrarse en posesión de la “Habilitación Lingüística”. En caso contrario, solo podrán participar en la enseñanza de la asignatura de “Lengua inglesa” en la etapa de Educación Primaria, y en la enseñanza de “Inglés avanzado” en la etapa de Educación Secundaria. El procedimiento para la obtención de esta habilitación viene definido en la “Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid”²²⁷, y puede llevarse a cabo, según consta en los Artículos 4 y 5 de la Orden, de dos formas diferentes:

- Mediante la posesión de titulaciones o certificados emitidos por determinadas instituciones. En este apartado se incluyen:

²²⁷ B.O.C.M. Núm. 93, de 15 de abril de 2014.

- Aquellos profesores que estén en posesión de títulos o certificados de conocimientos de idiomas que acrediten un nivel de conocimiento en la lengua extranjera correspondiente, equivalente al C1 o C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Aquellos profesores cuya lengua materna sea una de las incluidas en las convocatorias de habilitación lingüística.
- Mediante la superación de una prueba de conocimientos. En este apartado se incluyen “aquellos profesores que posean el nivel mínimo de competencia lingüística acreditada en la lengua extranjera correspondiente de conformidad con la normativa vigente, [que superen] las pruebas que, a tal efecto, convoque la Administración educativa”²²⁸. Esta prueba constará de dos fases: la primera evaluará las destrezas relativas a la comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva, gramática y vocabulario, y la segunda, evaluará, mediante una entrevista en la lengua extranjera objeto de convocatoria, las destrezas comunicativas de los candidatos.

Igualmente, mediante el Artículo 6 de la citada Orden, se dispone que la vigencia de la habilitación lingüística en lengua extranjera quedará sin efecto si transcurren “cinco cursos escolares consecutivos completos sin impartir docencia en la lengua correspondiente dentro del programa bilingüe”. No se incluyen en el cómputo los periodos de tiempo en los que se ha desarrollado la actividad: formando parte de programas internacionales de intercambio bilingüe, impartiendo docencia en centros

²²⁸ (*loc. cit.*).

extranjeros con la lengua nativa que corresponda o en centros con proyecto propio autorizado.

En el siguiente gráfico se muestra, en base a los datos recogidos a través de las Órdenes publicadas en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte²²⁹, y a los datos facilitados por la propia Consejería a través de sus publicaciones “Datos y Cifras de la Educación”²³⁰ y “Madrid, Comunidad Bilingüe”²³¹, la progresión de crecimiento de los profesores que cuentan con la habilitación lingüística específica para desarrollar su actividad en los colegios públicos con Programa Bilingüe —etapa de Educación Primaria—, desde el inicio del Programa, en el curso escolar 2004-2005, hasta el curso escolar 2014-2015.

²²⁹ Véase: [Centros Bilingües de la Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid](#)

²³⁰ Véase: [Datos y cifras de la Educación - Madrid.org - Portal de Educación](#)

²³¹ Véase: [madrid.org - PublicaMadrid: buscador general de publicaciones editadas por la Comunidad de Madrid](#)

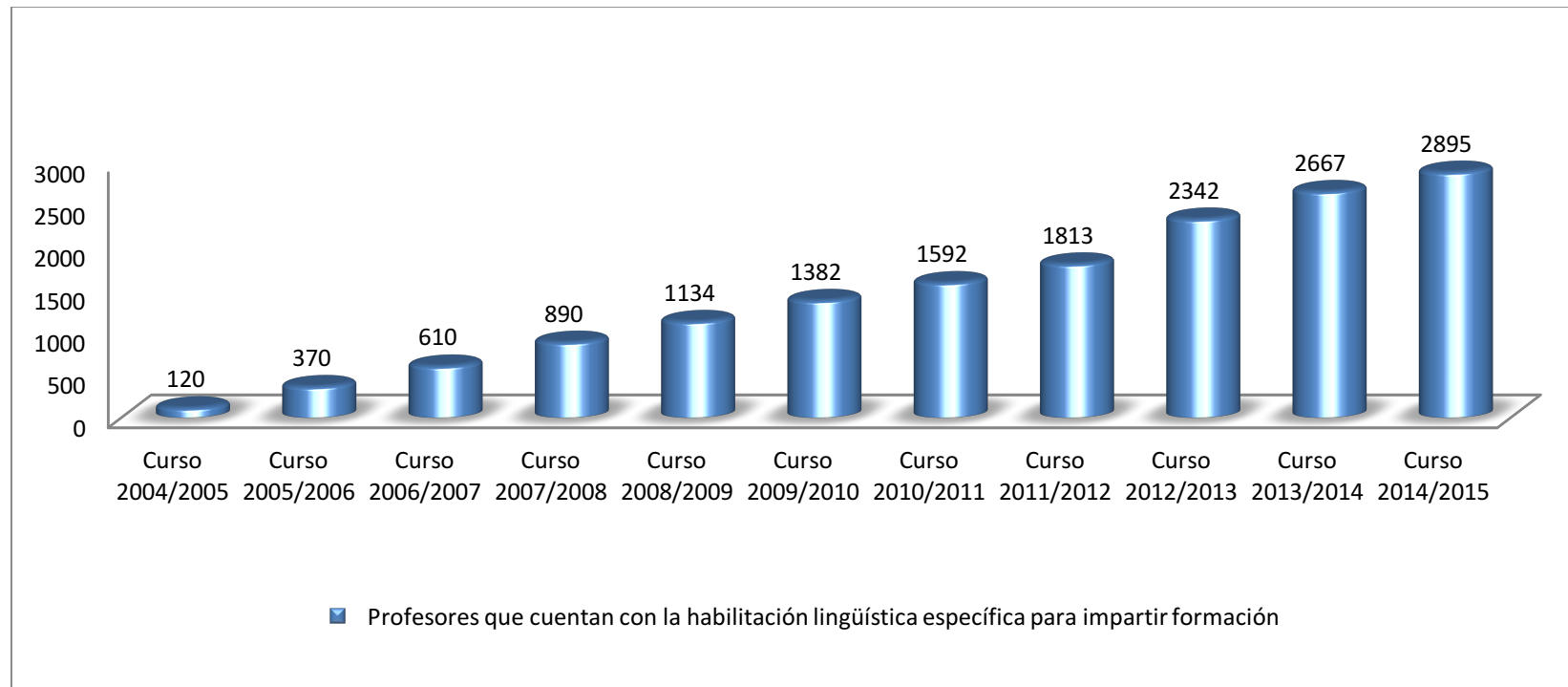


Figura 10. Profesores “habilitados” que participan en el Programa de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid en el periodo comprendido entre los cursos escolares 2004-2005 y 2014-2015

En referencia al segundo aspecto al que aludíamos al principio, el aprendizaje permanente, la Comunidad de Madrid, una vez obtenida la habilitación lingüística y en base al compromiso adquirido de mantener el nivel de excelencia exigido a sus profesores, viene desarrollando, desde 2008, un “Plan de Formación en Lengua Inglesa”, que se renueva anualmente y que permite a los profesores que lo deseen, además de participar en conferencias, seminarios, cursos presenciales, grupos de trabajo o proyectos de formación, realizar cursos de inmersión lingüística tanto en universidades públicas de Madrid como en instituciones y universidades de prestigio de países de habla inglesa —Estados Unidos, Canadá y Reino Unido—.



Figura 11. Universidades e instituciones en EEUU y Canadá que colaboran en la formación de docentes de la Comunidad de Madrid²³²

²³² Consejería de Educación, Juventud y Deporte: Madrid, Comunidad Bilingüe 2014-2015, p. 22.

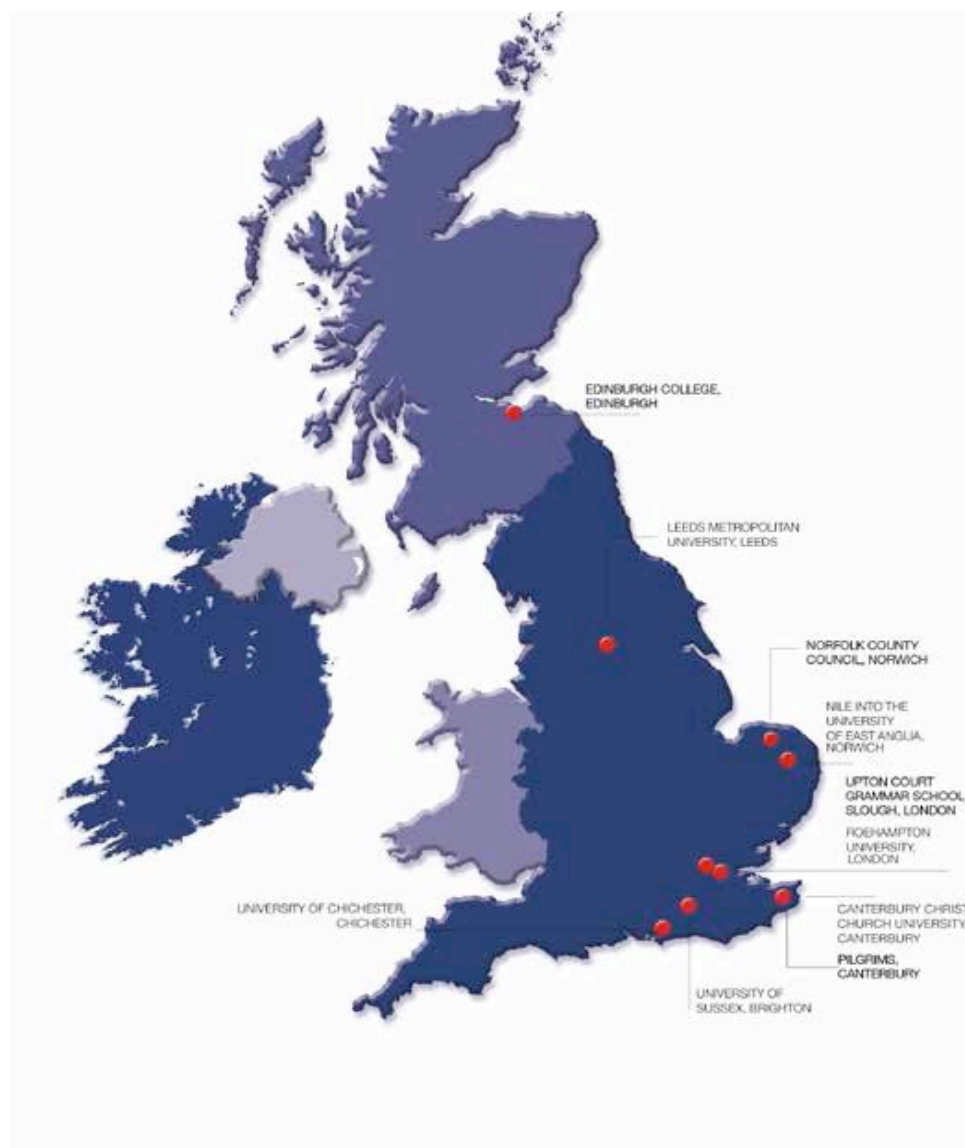


Figura 12. Universidades e instituciones en Reino Unido que colaboran en la formación de docentes de la Comunidad de Madrid²³³

Asimismo y para garantizar la máxima flexibilidad del programa formativo, se pone a disposición de todos aquellos profesores que, por las circunstancias que concurran, no puedan acceder a la formación presencial, cursos específicos de formación en la red, para que puedan mantener, actualizar o ampliar su formación docente a distancia. Además, desde el curso escolar 2013-2014, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte pone a disposición de los ciudadanos un portal en la red que, con la

²³³ *Ibid.*, p. 23.

denominación “Madrid, Comunidad Bilingüe”, reúne toda la información y recursos disponibles que guarden relación con el Programa Bilingüe.

La dotación de los colegios con un equipamiento tecnológico adecuado. El esfuerzo formativo de los profesores se vería mermado si desde la Comunidad de Madrid no se trabajase, simultáneamente, en dotar a los centros adscritos al Proyecto de un equipamiento tecnológico adecuado y suficiente para el desarrollo de la actividad docente. En este sentido, desde el curso escolar 2007-2008 y, especialmente, desde el curso escolar 2010-2011, se viene llevando a cabo un gran esfuerzo para conseguir que a lo largo del curso escolar 2015-2016 la mayor parte de los centros que forman parte del Programa Bilingüe cuenten, por un lado, con aulas provistas de pizarras digitales, ordenadores y videoproyectores integrados, y, por otro lado, con recursos didácticos en línea que permitan a los docentes acceder en tiempo real a espacios virtuales de aprendizaje, páginas web de otros centros educativos o sitios web con contenidos, imágenes, audios y vídeos referidos a bloques temáticos específicos que les sirvan de apoyo durante el proceso de instrucción.

La implantación de un sistema de evaluación externo basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Otro apartado que ha cuidado con esmero la Comunidad de Madrid ha sido el proceso de evaluación de la competencia lingüística alcanzada por los alumnos pertenecientes al Programa Bilingüe. Así, para establecer un mecanismo de evaluación acorde con los estándares de calidad que recomienda la Unión Europea, la Consejería de Educación ha recurrido a instituciones

externas de reconocido prestigio, como son la Institución *Trinity College* de Londres y la Universidad de Cambridge (*Cambridge ESOL*), para que, basándose en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, habiliten un mecanismo de evaluación que permita determinar, de forma objetiva, el nivel de conocimientos en lengua inglesa adquirido por los alumnos. Las correspondencias establecidas por estas instituciones con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), y vigentes durante el curso 2014-2015, son las siguientes:

Tabla 9

Correspondencias establecidas entre Trinity College, Cambridge ESOL y MCERL

MCERL	TRINITY COLLEGE	CAMBRIDGE ESOL
A0	Trinity Grado 1	YLE (<i>Young Learners English</i>) Starters
A1	Trinity Grado 2	YLE (<i>Young Learners English</i>) Movers
A.2.1	Trinity Grado 3	YLE (<i>Young Learners English</i>) Flyers
A.2.2	Trinity Grado 4	KET (<i>Key English Test</i>)
B1	Trinity Grado 5 y 6	PET (<i>Preliminary English Test</i>)
B2	Trinity Grado 7, 8 y 9	FCE (<i>First Certificate in English</i>)
C1	Trinity Grado 10 y 11	CAE (<i>Certificate in Advanced English</i>)
C2	Trinity Grado 12	CPE (<i>Certificate of Proficiency in English</i>)

Estas pruebas de evaluación externa se llevan a cabo en los cursos de segundo, cuarto y sexto de la etapa de Educación Primaria, y en los cursos de segundo y cuarto de la

etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En los cursos de segundo y cuarto de la etapa de Educación Primaria, se evalúan, únicamente, las destrezas orales, y en el resto de los cursos —sexto de la etapa de Educación Primaria y segundo y cuarto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria—, las cuatro destrezas que componen el estudio de una lengua: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Desde el curso escolar 2010-2011, el nivel de competencia lingüística que deben alcanzar los alumnos de la Comunidad de Madrid, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, queda establecido de la siguiente forma:

- En el segundo curso de la etapa de Educación Primaria los alumnos deben alcanzar el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este sentido, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte dispone que este nivel se consiga superando los Grados segundo o tercero del *Trinity College* de Londres. El examen, consistente en una entrevista oral, será realizado por un examinador externo al centro. Dado su carácter no obligatorio, los profesores que imparten la materia de Lengua Inglesa serán los que determinen qué alumnos se presentarán al examen. Opcionalmente, y dado que en el sexto curso de la etapa de Educación Primaria la prueba de evaluación corre a cargo de la Universidad de Cambridge, algunos centros privados concertados de la Comunidad han decidido acreditar el nivel A1 de sus alumnos mediante la superación de los exámenes de *Cambridge ESOL; YLE Starters* e *YLE Movers*.

- En el cuarto curso de la etapa de Educación Primaria los alumnos deben alcanzar el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este sentido, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, intentando dar continuidad a la prueba de evaluación realizada en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, dispone que este nivel se consiga tras haber superado los Grados cuarto o quinto del *Trinity College* de Londres. El examen, consistente en una entrevista oral, será realizada por un examinador externo al centro, y nuevamente serán los profesores que imparten la materia de Lengua Inglesa los que, dado su carácter no obligatorio, determinen qué alumnos están capacitados para presentarse al examen. Como ocurría en el caso anterior y por el mismo motivo antes expuesto, algunos centros privados concertados de la Comunidad han decidido acreditar el nivel A2 de sus alumnos mediante la superación del examen de *Cambridge ESOL; YLE Flyers*, aunque, a diferencia de los grados cuarto y quinto del *Trinity College* de Londres, esta prueba evalúe, simultáneamente, tanto las destrezas orales como las escritas.
- En el sexto curso de la etapa de Educación Primaria los alumnos deben alcanzar el nivel B1 del el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este sentido, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte dispone que este nivel se consiga superando el examen de *Cambridge ESOL; Preliminary English Test (PET)*, que evaluaría las cuatro destrezas básicas que componen una lengua. Esta prueba tiene carácter obligatorio para todos aquellos alumnos que deseen seguir cursando sus estudios a través de las Secciones Lingüísticas de Inglés en los institutos de Educación Secundaria adscritos al Programa. Dada la dificultad que muestran los alumnos para superar este examen, se está

planteando la posibilidad de admitir el título de *Cambridge ESOL; Key English Test (KET)*, correspondiente al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, siempre y cuando el alumno haya obtenido la calificación de “*merit*”²³⁴.

Los resultados obtenidos en la pruebas arrojan, desde que se inició el proceso de evaluación, un porcentaje de éxito superior al ochenta por ciento en la etapa de Educación Primaria, y superior al cincuenta por ciento en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Este porcentaje mejora considerablemente, llegando a superar el setenta y cinco por ciento, cuando se analiza el resultado de los alumnos que muestran su interés por continuar sus estudios a través de las Secciones Lingüísticas de habla inglesa²³⁵.

La participación en proyectos de carácter internacional y hermanamiento con centros extranjeros del mismo nivel de enseñanza. Otro de los aspectos que se han cuidado con esmero por parte de la Comunidad de Madrid ha sido la participación en proyectos internacionales que, al tiempo que acercaban la realidad de la Unión Europea a los madrileños en general, y a sus alumnos y profesores en particular, han permitido proyectar al exterior una visión de la Comunidad innovadora, cosmopolita, abierta y de confraternización. En este sentido, desde 2008, la Consejería de Educación viene ofertando la posibilidad de que alumnos y profesores participen en “programas europeos de movilidad” que les permita, además de formarse, conocer cómo es la

²³⁴ Haber obtenido una calificación mayor o igual a ochenta puntos sobre cien.

²³⁵ Véase: [Datos y cifras de la Educación - Madrid.org - Portal de Educación](#)

educación en otros países de lengua inglesa. Entre los proyectos que mejor acogida han tenido, cabría destacar:

- El programa de Escuelas Gemelas. Proyecto de hermanamiento entre centros cuya finalidad es el conocimiento de otras lenguas y culturas. Al tratarse de una relación mantenida en el tiempo, el programa permite a los participantes mejorar la motivación y favorecer la adquisición de las destrezas lingüísticas necesarias, y a los centros hermanados, intercambiar material docente y analizar las prácticas metodológicas que se emplean en los respectivos países.

- El programa Comenius. Programa cuyo objetivo es “reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos”²³⁶. Según se describe en página web, su función es la de subvencionar acciones concretas y descentralizadas que favorezcan el trabajo en asuntos relevantes de la educación:
 - Asociaciones escolares entre centros educativos con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado.
 - Cursos de formación para profesorado y otro tipo de personal docente para contribuir a la mejora de la calidad de la educación infantil, primaria, y secundaria.
 - Ayudantías para futuros profesores de cualquier materia para comprender mejor la dimensión europea en el proceso de enseñanza.

²³⁶ Véase: [Comenius • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos](#)

- Visitas preparatorias para actividades de movilidad con vistas a desarrollar una asociación escolar.
- Asociaciones Comenius-Regio entre instituciones locales y regionales con responsabilidad en la educación escolar para fomentar la cooperación interregional a nivel europeo. Dentro de este marco, entre septiembre de 2013 y septiembre de 2015, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, a través de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, ha participado en un proyecto Comenius-Regio, cuyo objetivo ha consistido en reunir a docentes de contextos educativos de España y Escocia para intercambiar información sobre sus ámbitos educativos respectivos, sus modelos de adquisición de una segunda lengua y las políticas educativas propias.
- Proyectos multilaterales para elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos, así como desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado.
- Redes multilaterales dirigidas a elaborar ofertas educativas en la disciplina o ámbito temático correspondiente, por propio interés o por el de la educación en un sentido más amplio.
- Medidas de acompañamiento, para financiar actividades diversas no elegibles en las diferentes acciones, pero claramente encaminadas a conseguir los objetivos de Comenius y del Programa de aprendizaje permanente.

- El programa *Global Classrooms – Model United Nations*²³⁷. Programa coordinado por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid que cuenta con la colaboración de la Embajada de los Estados Unidos, la Comisión *Fulbright* y el *British Council*. El objetivo del programa es doble: promover los valores que llevaron a la creación de las Naciones Unidas en 1945 y sensibilizar a los estudiantes sobre los problemas que afectan al mundo. Se trata de una actividad con carácter anual dirigida a los alumnos de tercero de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria que cursan sus estudios en institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. En una primera fase, cada instituto selecciona los alumnos que prepararán la “conferencia modelo de las Naciones Unidas”, que se celebrará en Madrid durante el mes de febrero, y que versará sobre temas relacionados con los problemas globales que afectan al mundo. Los alumnos, distribuidos por comisiones y trabajando en grupo, simularán durante meses sesiones de la ONU y debatirán sobre el tema propuesto hasta conseguir aprobar una resolución conjunta. En una segunda fase, diez alumnos seleccionados en esta conferencia, junto a dos profesores que hayan participado en el proyecto y dos auxiliares de conversación *Fulbright*, representarán a la Comunidad de Madrid en la conferencia internacional que se celebrará en la sede de las Naciones Unidas de Nueva York durante el mes de mayo, y en la que se debatirá —en lengua inglesa— sobre políticas y soluciones a los temas propuestos.

²³⁷ Véase: [Global Classrooms | comunidadbilingue | EducaMadrid](#)

- El programa *International Public Speaking Competition*²³⁸. Programa organizado por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid a través de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza y en colaboración con la Fundación *English-Speaking Unión-España*²³⁹. Se trata de una actividad con carácter anual dirigida a los alumnos de cuarto curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato que cursan sus estudios en institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. El objetivo del programa es que los estudiantes, mediante la preparación del torneo "*International Public Speaking Competition*", consigan mejorar sus capacidades de oratoria y debate en lengua inglesa. La preparación del torneo lleva meses y se lleva a cabo en los respectivos institutos. Contará con seminarios y talleres específicos, destinados a desarrollar las habilidades de comunicación de los estudiantes: competencia, creatividad, espíritu crítico, expresión oral, análisis, síntesis, argumentación y presentación de la información. Los alumnos que hayan quedado mejor posicionados en las dos modalidades en las que se concurra, Debate y Oratoria, representarán a España en torneos internacionales de acreditado prestigio.
- El portal *International Gateway Gifted Youth*²⁴⁰. Portal internacional desarrollado por la Universidad de Warwick (Coventry – Reino Unido) en 2008 para que estudiantes con altas capacidades pudieran acceder a una amplia gama de actividades y recursos en línea, y mejorar así sus conocimientos,

²³⁸ Véase: http://www.esu.org/_data/assets/pdf_file/0004/28840/ESU-IPSC-handbook-2015.pdf

²³⁹ Institución fundada en Londres en 1918 y presidida por la Reina Isabel II. Tiene como objetivo fomentar el entendimiento entre personas de diferentes países mediante el uso de la lengua inglesa en programas educativos y culturales.

²⁴⁰ Véase: [Connecting & challenging the world's brightest young minds - IGGY](#)

habilidades y destrezas. En 2011, el portal se transforma en una red social mediante la cual alumnos de entre trece y dieciocho años, con un alto nivel académico y con un grado de competencia lingüística en lengua inglesa equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, puedan, de forma segura, acceder a contenidos multimedia específicos de cada asignatura, desarrollar sus habilidades sociales a través del intercambio de ideas con estudiantes de todo el mundo, discutir contenidos curriculares con profesores de la propia universidad, colaborar en proyectos internacionales, participar en conferencias, debates y concursos o recibir información sobre estudios universitarios. La Consejería de Educación, Juventud y Deporte colabora, desde el curso escolar 2013-2014, para que los alumnos que cursen sus estudios en institutos públicos de la Comunidad de Madrid y puedan acreditar un nivel de competencia lingüística en inglés B1 o superior participen en el proyecto IGGY, ya que, según palabras de la Consejera, este proyecto “fomenta la conciencia, la curiosidad, el pensamiento crítico y, sobre todo, el sentimiento de comunidad y responsabilidad colectiva”²⁴¹.

- El programa *Global Scholars*. Programa educativo que forma parte del proyecto *Global Cities*, de la fundación norteamericana *Bloomberg Philanthropies*, y que tiene como objetivos impulsar el concepto de ciudadanía global y promover el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para transformar la sociedad del siglo XXI. La Consejería de Educación, Juventud y Deporte, a través de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, pretende que, a

²⁴¹ Consejería de Educación, Juventud y Deporte: Madrid, Comunidad Bilingüe 2014-2015, p. 35.

través de sus aulas virtuales, los alumnos de entre diez y trece años que cursan sus estudios en centros públicos de la Comunidad de Madrid puedan, vía internet, debatir en inglés sobre temas de actualidad, intercambiando información y experiencias con alumnos de otros países, e intentando llegar a conclusiones consensuadas y compromisos de futuro. A través de estos debates, los alumnos participantes trabajarán actitudes y habilidades que contribuirán, en el futuro, al desarrollo del compromiso social, la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo.

Para dar fin a esta sección y a modo de conclusión, es oportuno dejar constancia de que desde que en el curso escolar 2004-2005 el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid iniciara su andadura, muchos han sido los cambios que se han tenido que ir introduciendo en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid y del Gobierno central para que los colegios adscritos al Programa Bilingüe pudieran adaptar sus infraestructuras y sus recursos materiales, informáticos, audiovisuales y humanos, tanto a las características pedagógicas y metodológicas como a los requisitos de organización y gestión dispuestos por la Consejería de Educación. Hoy, diez años después, es posible analizar tanto los puntos fuertes del Programa como sus áreas de mejora, áreas que, sin duda, constituyen y constituirán los futuros objetivos de los planes de acción de la Comunidad para los cursos escolares venideros.

Haciendo nuestras las conclusiones del Consejo Escolar —órgano superior de consulta y de participación en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma de Madrid—, entre los puntos fuertes del Programa se deben citar²⁴²:

- La aplicación del bilingüismo, en la Educación Primaria, a centros completos y no de forma restringida a determinadas líneas o secciones.
- El comienzo del Programa en el primer curso de la etapa.
- El elevado grado de exposición del alumnado a la lengua extranjera que alcanza hasta el 50 % del currículo.
- Un examen externo de la competencia lingüística adquirida por los alumnos a cargo de instituciones extranjeras de prestigio.
- Un sistema de acreditación formal, o de habilitación lingüística, del profesorado —basado en pruebas y en formación inicial o de acceso— como requisito para la incorporación al Programa.
- Un amplio plan de formación permanente del profesorado con estancias en instituciones de países anglófonos.
- Un sistema de incentivos económicos y profesionales destinado al profesorado que se incorpora al Programa.
- Una aportación de recursos paralela a la evolución del número de centros incorporados al Programa.
- Un compromiso político visible con el desarrollo del Programa al máximo nivel ejecutivo.

²⁴² Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado. 2004-2010, p. 222.

El Gobierno Central y la Comunidad de Madrid deberán seguir trabajando sobre ciertas áreas para extender el multilingüismo entre todos los ciudadanos, independientemente de su origen, religión y condición social o económica, y alcanzar el pleno desarrollo de los cuatro objetivos estratégicos propuestos por la Unión Europea en sus “Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (‘ET 2020’): hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación. De estos objetivos, cabría citar:

- El nivel de competencia lingüística en idiomas extranjeros alcanzada por los alumnos al finalizar la educación obligatoria.
- Un papel más intenso de la colaboración y los intercambios, tanto de alumnos como de docentes, con otros centros.
- La extensión del bilingüismo a la totalidad de los años de escolarización con el objetivo de que el alumno esté en contacto permanente con el idioma extranjero seleccionado en todas las etapas de su vida escolar.
- El desarrollo de material didáctico especializado y la optimización de los recursos disponibles, de manera que sea posible su extensión a la totalidad de los centros educativos existentes en el ámbito geográfico del Estado.

Marco empírico

3. Marco empírico

3.1 Hipótesis de trabajo

3.2 Objetivos

3.3 Metodología

3.3.1 Tipo de estudio

3.3.2 Participantes

3.3.3 Instrumentos de análisis

3.3.4 Procedimiento

3.3.5 Formato del trabajo, citas y referencias

3.4 Resultados

3.4.1 Distribución muestral y resultados obtenidos por Dirección de Área Territorial y centro

3.4.2 Resultados obtenidos en las categorías de Gramática y Vocabulario

3.4.2.1 Resultados obtenidos en el estudio cualitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario

3.4.2.2 Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario

3.4.3 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zona geográfica y colegio

3.4.3.1 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zonas geográficas

3.4.3.2 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por colegios de forma individualizada

3.5 Discusión

3.5.1 Análisis de la muestra

3.5.2 Análisis de los resultados

3.1 Hipótesis de trabajo

Una de las mayores preocupaciones que tienen hoy en día familias, profesionales de la educación e instituciones educativas es el nivel de competencia en lengua inglesa que alcanza el alumnado durante su periodo de formación escolar, al haberse convertido este idioma en la actualidad, en una lingua franca dentro de la Unión Europea, y considerarse su conocimiento —en contra de las recomendaciones del Consejo y del Parlamento Europeo— un requisito fundamental para alcanzar el objetivo de Lisboa: convertir la Unión Europea en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”²⁴³.

La hipótesis que nos planteamos con este trabajo es la siguiente:

La competencia lingüística conseguida por los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria es equivalente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como dispone la Orden 5958/2010¹, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

En este contexto y con la intención de demostrar la hipótesis anteriormente citada, nos planteamos investigar los siguientes objetivos.

²⁴³ Conclusiones de la Presidencia, Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (SN 100/00, apartado 5, p. 2).

3.2 Objetivos

- General:
 - Conocer el grado de adquisición de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés, punto 4: “Lenguajes y destrezas en el aula”, subpunto 4.2: “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos”, subapartados “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por parte de los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

- Específicos:
 - Conocer el grado de cumplimiento de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés, en las categorías de “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por zonas geográficas estudiadas.

 - Conocer el grado de cumplimiento de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés, en las categorías de “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por cada uno de los colegios participantes en el estudio.

3.3 Metodología

3.3.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio descriptivo, ya que los datos son utilizados con una finalidad meramente descriptiva, y, aunque permiten la elaboración de hipótesis causales, no permiten demostrar la existencia de asociaciones causa-efecto; exploratorio, ya que se centra en examinar un tema muy poco estudiado hasta el momento, intentando familiarizar a la comunidad educativa con escenarios y contextos novedosos que concurren en el campo de la educación bilingüe; observacional, ya que el estudio se centra en observar, medir y analizar variables, sin ejercer un control directo sobre las mismas; y, por último, transversal, ya que no existe continuidad del estudio en el tiempo.

Para que la información recogida en nuestro estudio sea lo más amplia y significativa posible, hemos procedido a desarrollar una metodología de investigación centrada en un enfoque mixto —cualitativo y cuantitativo—. La elección de este enfoque nos permitirá obtener una perspectiva más precisa del grado de adquisición de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en Lengua extranjera Inglés, en los aspectos de Gramática y Vocabulario-temas, por parte de los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, y nos facilitará, consecuentemente, analizar, vincular y teorizar con mayor rigor sobre los interrogantes que se vayan

presentando a lo largo del estudio, así como proponer nuevas líneas de investigación destinadas a fundamentar o clarificar aquellas suposiciones o ideas que vayan surgiendo durante la investigación.

Para la recogida de los datos, se ha utilizado como instrumento de trabajo un cuestionario individual, impreso, multivariable —ya que afronta diversas cuestiones—, estructurado —ya que las preguntas que se plantean y las potenciales contestaciones se hallan establecidas y generalizadas—, con cuestiones dicotómicas o nominal-politómicas —ya que se establecen ítems cuya respuesta obliga al encuestado a escoger entre dos opciones o entre más de dos opciones presentadas de forma desordenada—, y por último, con respuestas cerradas —ya que únicamente se permite contestar mediante una serie cerrada de alternativas—.

3.3.2 Participantes

Los alumnos que han participado en el estudio han sido divididos en dos grupos claramente diferenciados: los que han formado parte del estudio piloto y los que han formado parte del estudio final.

- Estudio piloto
 - *La muestra*. El grupo de alumnos que participó en esta fase preliminar estaba constituido por un total de sesenta y un niños y niñas, escogidos de forma aleatoria entre aquellos alumnos que en el momento del estudio se encontraban cursando sus estudios en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria. Los alumnos que finalmente fueron

seleccionados, veintinueve niños y treinta y dos niñas, debieron cumplir tres requisitos: uno, participar de forma voluntaria en el estudio; dos, contar con el pertinente consentimiento de sus padres; y tres, cursar sus estudios en un centro educativo adscrito al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, sin que se tuviese en cuenta ni la ubicación ni las características intrínsecas del centro educativo en cuestión.

De los sesenta y un alumnos que constituyeron esta muestra inicial, trece cursaban sus estudios en centros educativos pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital; once, en centros educativos pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Norte; doce, en centros educativos pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur; catorce, en centros educativos pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Este; y finalmente, once, en centros educativos pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Oeste. En la tabla 10 se recoge la muestra que participó en el estudio piloto:

Tabla 10

Distribución de la muestra que ha constituido el estudio piloto

DAT^(*)	Nº de sujetos	% de participación
Madrid-Capital	13	21.31
Madrid-Norte	11	18.03
Madrid-Sur	12	19.67
Madrid-Este	14	22.95
Madrid-Oeste	11	18.03
Total	61	100%

Nota: (*) Dirección de Área Territorial

El consentimiento de los padres-tutores para que sus hijos participasen en el pilotaje del cuestionario se recogió mediante firma manuscrita de una carta informativa en la que se explicaba el objetivo del estudio y se aseguraba la confidencialidad de los datos recogidos. Dicha carta se puede consultar en el apartado de Anexos (Anexo I).

- Los encuestadores. La recogida de la información se llevó a cabo en el domicilio de los participantes. Para ello, se contó con el apoyo de cuatro encuestadores que, habiendo finalizado sus estudios de magisterio, accedieron a colaborar en el proyecto de forma desinteresada. Previamente y dada la importancia que tiene para el desarrollo de la investigación la correcta recogida de datos, se explicó a los encuestadores en qué consistiría su actuación y cómo deberían llevarla a cabo. Asimismo, se les explicó detalladamente el contenido del

cuestionario, a fin de que pudieran solventar cualquier problema de comprensión que presentasen los alumnos durante la cumplimentación del cuestionario.

- Estudio final
 - La muestra. El grupo de alumnos que participó en la fase final del estudio estaba constituido por trescientos setenta y tres niños y niñas pertenecientes a diez centros educativos públicos distribuidos en tres áreas geográficas diferentes.

La descripción y características de los centros educativos que participaron en nuestro estudio se recogen a continuación:

- Centro de Educación Infantil y Primaria Pío Baroja. Ubicado en el municipio madrileño de Móstoles (Dirección de Área Territorial Madrid Sur), en la calle Hermanos Machado nº 3 (DP: 28935), <http://cppiobaroja.com/>. Este centro, aunque no forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid, sí participa del Proyecto Bilingüe de la Comunidad al incorporar en su Plan de Estudios un Proyecto Propio en Inglés Intensivo que ha sido reconocido por la Dirección General de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, en base a lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2013, de nueve de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa²⁴⁴. Este Plan de Estudios incrementa el área de

²⁴⁴ La LOMCE establece en su artículo 120 y siguientes que los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y

Inglés, dotándola de cinco sesiones semanales en Primaria, al igual que las áreas troncales de Lengua Castellana y Matemáticas. El centro cuenta con una plantilla de siete profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad y aulas propias de idiomas. En este centro se han recogido cincuenta y un cuestionarios, lo que constituye el 13.6 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria Pablo Sarasate. Ubicado en el municipio madrileño de Móstoles (Dirección de Área Territorial Madrid Sur), en la calle Jaén nº 4 (DP: 28935), [Web de Centro | C.E.I.P. PABLO SARASATE | EducaMadrid](#). El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2005-2006. Los alumnos del segundo curso de la etapa de Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de seis profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, dos auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido veintiún cuestionarios, lo que constituye el 5.6 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria Celso Emilio Ferreiro. Ubicado en el municipio madrileño de Móstoles (Dirección de Área Territorial Madrid Sur), en la avenida de los Sauces nº 53 (DP: 28935), [CEIP CELSO EMILIO FERREIRO - ¡NOTICIAS!](#) El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2008-2009. Los alumnos del segundo curso de la etapa de Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de 13 profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, 5 auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido sesenta cuestionarios, lo que constituye el 16.0 % de la muestra.
- Centro de Educación Infantil y Primaria Alfonso Rodríguez Castelao. Ubicado en el municipio madrileño de Móstoles (Dirección de Área Territorial Madrid Sur), en la calle Azorín nº 24 (DP: 28935), <http://colegiocastelao.com/>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2005-2006. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de seis profesores de la especialidad de Lengua

Extranjera Inglés, tres auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido cincuenta cuestionarios, lo que constituye el 13.4 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria Juan de Ocaña. Ubicado en el municipio madrileño de Móstoles (Dirección de Área Territorial Madrid Sur), en la avenida Iker Casillas nº 25 (DP: 28935), <http://cp.juandeocana.mostoles.educa.madrid.org/>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2011-2012. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de cuatro profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, dos auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido treinta y dos cuestionarios, lo que constituye el 8.5 % de la muestra.
- Centro de Educación Infantil y Primaria Claudio Moyano. Ubicado en Madrid en el distrito municipal de Chamberí (Dirección de Área Territorial Madrid Capital), en la calle Cea Bermúdez nº 26 (DP: 28003), <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.dauidiomoyano.madrid>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la

Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2006-2007, y participa en el Programa Internacional Global Scholars. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de cuatro profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, dos auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido veinticuatro cuestionarios, lo que constituye el 6.4 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria El Raso. Ubicado en el municipio madrileño de Moralarzal (Dirección de Área Territorial Madrid Oeste), en la calle Raso nº 6 (DP: 28411), <http://ceipelraso.com/>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2011-2012. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de seis profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, tres auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido cuarenta y siete cuestionarios, lo que constituye el 12.6 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria Los Olivos. Ubicado en el municipio madrileño de Las Rozas de Madrid (Dirección de Área Territorial Madrid Oeste), en la calle camino de Perales s/nº (DP: 28232), <http://www.cplosolivosrozas.es/>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2008-2009. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de siete profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, cinco auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido veintisiete cuestionarios, lo que constituye el 7.2 % de la muestra.
- Centro de Educación Infantil y Primaria Federico García Lorca. Ubicado en el municipio madrileño de Majadahonda (Dirección de Área Territorial Madrid Oeste), en la calle las Norias nº 76 (DP: 28221), <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.garcialorca.majadahonda/inicio>. El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2012-2013. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales

y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de dos profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, un auxiliar nativo de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido veintisiete cuestionarios, lo que constituye el 7.2 % de la muestra.

- Centro de Educación Infantil y Primaria Pío Baroja. Ubicado en Madrid en el distrito municipal de Moratalaz (Dirección de Área Territorial Madrid Capital), en la calle Luis de Hoyos Sainz nº 82-84 (DP: 28030), <http://cp.piobaroja.madrid.educa.madrid.org//paginas/inicio.html>.

El centro forma parte de la red de Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso escolar 2009-2010. Los alumnos del segundo curso de la etapa Educación Primaria reciben un tercio de las enseñanzas en lengua inglesa, repartidas entre las asignaturas de Lengua Inglesa, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Plástica. El centro cuenta con una plantilla de cinco profesores de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés, cuatro auxiliares nativos de conversación y recursos bibliográficos y digitales adecuados a la especialidad. En este centro se han recogido treinta y cuatro cuestionarios, lo que constituye el 9.1 % de la muestra.

En la tabla 11 se recoge la muestra que participó en el estudio final:

Tabla 11

Centros educativos que han participado en el estudio final

Denominación	CEIP ^(*)	DAT ^(**)	Nº de sujetos	% de participación
Colegio A	Pío Baroja (Móstoles)	Sur	51	13.67
Colegio B	Pablo Sarasate (Móstoles)	Sur	21	5.63
Colegio C	Celso Emilio Ferreiro (Móstoles)	Sur	60	16.08
Colegio D	Alfonso Rodríguez Castelao (Móstoles)	Sur	50	13.40
Colegio E	Juan de Ocaña (Móstoles)	Sur	32	8.57
Colegio F	Claudio Moyano (Madrid)	Capital	24	6.43
Colegio G	El Raso (Moralzarzal)	Oeste	47	12.60
Colegio H	Los Olivos (Las Rozas de Madrid)	Oeste	27	7.23
Colegio I	Federico García Lorca (Majadahonda)	Oeste	27	7.23
Colegio J	Pío Baroja (Moratalaz)	Capital	34	9.11
Total	10		373	100%

Nota: (*) Colegio de Educación Infantil y Primaria

(**) Dirección de Área Territorial de Madrid

Llegados a este punto, consideramos importante mencionar que todos los centros educativos adscritos al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, independientemente de su carácter público o privado concertado, fueron informados e invitados a participar en el proyecto: unos, mediante carta remitida a la dirección de correo electrónico facilitada por el Director del Centro o el Departamento de Administración correspondiente, y otros, a través de la página web

creada por los centros como medio de contacto virtual. Todos los centros que decidieron no formar parte de este estudio han sido en base a causas ajenas a este proyecto de investigación. La carta referida se puede consultar en el apartado de Anexos (Anexo II).

- Los encuestadores. Tras recabar la opinión del profesorado que desarrolla su actividad docente en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, se llegó a la conclusión de que la prueba debería ser pasada por el/la maestro/a que habitualmente trabaja con los alumnos, a fin de evitar injerencias externas que pudiesen alterar el normal desempeño de la labor de los niños en el aula. Por ello, se solicitó la colaboración voluntaria y desinteresada de los maestros que en ese momento impartían la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en aquellos colegios que habían accedido a participar en nuestro estudio. Como hicimos previamente en el estudio piloto, se explicó a los maestros-encuestadores en qué consistiría su actuación y cómo deberían llevarla a cabo para que en todos los centros se actuase de forma unificada. Asimismo, y a fin de que pudieran solventar cualquier problema de comprensión que presentaran los niños durante la cumplimentación del cuestionario, se les explicó de forma pormenorizada los contenidos incluidos en el citado cuestionario.

3.3.3 Instrumentos de análisis

Para la recopilación de los datos del estudio, se ha utilizado como soporte informático una base de datos “Excel”, hoja de cálculo que forma parte del programa informático “Microsoft Office”, confeccionada y distribuida por la empresa *Microsoft Corporation*.

Para la codificación y el procesamiento de los datos recogidos, se ha utilizado el programa informático “*Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*” en su versión 22.0 para *Windows*. Se trata de un *software* de análisis estadístico que nos permitirá realizar un análisis multivariante de los datos experimentales recogidos.

Para llevar a cabo la recogida de los datos del estudio, se elaboró un cuestionario al que se denominó “Tabla evaluativa de Gramática y Vocabulario para 2º de E. P.”.

El cuestionario está confeccionado a partir de los requisitos que se establecen en la Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación²⁴⁵, el Real Decreto 1513/2006, de siete de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria²⁴⁶, el Decreto 22/2007, de diez de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de Educación Primaria²⁴⁷ y la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid²⁴⁸.

²⁴⁵ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

²⁴⁶ BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

²⁴⁷ B.O.C.M. Núm. 126, de 29 de mayo de 2007.

²⁴⁸ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011.

Conviene especificar que, aunque la Ley Orgánica 8/2013, de nueve de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se publicó en el Boletín Oficial del Estado el día diez de diciembre de 2013²⁴⁹, en el Apartado 1 de la Disposición final quinta, referente al calendario de implantación, se estipula que las modificaciones introducidas en el currículo y en la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de la etapa de Educación Primaria se implantarán, para los cursos primero, tercero y quinto, en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto, en el curso escolar 2015-2016. Por tanto, teniendo en cuenta que el estudio se llevó a cabo en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, y que la muestra que constituye el cuerpo de la investigación se obtuvo a lo largo del curso escolar 2013-2014, esta Ley, así como la legislación desarrollada tras su entrada en vigor, no ha sido tenida en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación²⁵⁰.

Dos han sido los motivos que nos han llevado a elegir para nuestro estudio el segundo curso de la etapa de Educación Primaria. El primer motivo deriva del propio marco legislativo. Por un lado, la Ley Orgánica de Educación en referencia a las enseñanzas, su ordenación y su organización establece, en su Título I, Capítulo II, Artículo 18, que la etapa de Educación Primaria debe comprender tres ciclos de dos años académicos cada uno y organizarse en áreas que tendrán un carácter global e integrador. Por otro lado, que el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dispone, en su Artículo 7, que los objetivos de la Educación

²⁴⁹ BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

²⁵⁰ El Real Decreto 126/2014, de veintiocho de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. La Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. El Decreto 89/2014, de veinticuatro de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

Primaria se definan para el conjunto de la etapa, y que se organicen por ciclos los objetivos generales de cada área, así como sus contenidos y sus criterios de evaluación. Si tenemos en cuenta estos dos puntos, entenderemos por qué únicamente evaluando los contenidos en los cursos pares —segundo, cuarto y sexto de la etapa de Educación Primaria— se consigue determinar el grado de consecución de los objetivos generales establecidos para cada área en cada uno de los ciclos de la etapa de Educación Primaria. El segundo motivo deriva de nuestro deseo de ofrecer la posibilidad de participar en el estudio al mayor número de colegios posibles. Cabe recordar que: uno, el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid se puso en marcha en el curso escolar 2004-2005; dos, la incorporación de los centros educativos al programa ha sido de forma escalonada; y tres, el Programa Bilingüe se inicia en el primer curso de la etapa de Educación Primaria. Si tenemos esto en cuenta, entenderemos por qué únicamente evaluando el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria conseguiríamos ofrecer la posibilidad de participar en el estudio a la mayor parte de los colegios adscritos al Programa. Si finalmente aunamos las conclusiones obtenidas tras el análisis de los motivos previamente expuestos, queda claro que el curso que reúne los requisitos idóneos para albergar nuestro proyecto de investigación es el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

Los contenidos que constituyen el cuerpo del cuestionario se recogen en el punto 4: “Lenguajes y destrezas en el aula”, y se detallan en el subpunto 4.2: “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, de la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (figura 13).

Comprensión y expresión oral.

Comprender palabras clave y frases sobre hábitos y rutinas, acciones, posición de objetos, la clase, instrucciones breves, canciones y rimas, preguntas sencillas y comprender el deletreo.

Decir hola y adiós y dar información personal sencilla (nombre, dirección...), hablar sobre gustos y sobre los miembros de la familia.

Hacer y responder a preguntas sencillas sobre el nombre, edad, familia, quiénes son las personas, dirección, teléfono, nacionalidad, dónde vive la gente, cómo es alguien, lo que a la gente le gusta y lo que están haciendo, vida diaria, aficiones, hábitos y rutinas.

Hacerse entender: emplear gestos, decir ¿cómo?, ¿disculpa?, no lo sé, para obtener información.

Describir personas, animales, objetos y lugares; indicar la colocación de objetos, situaciones y personajes; contar una historia con dibujos; relatar acontecimientos sencillos; recitar rimas y poemas sencillos.

Interactuar con el profesor en conversaciones sobre personas y lugares, actividades cotidianas, cantidades, cosas que se pueden contar y no contar; posesiones, aspecto físico y sentimientos; estados y acontecimientos del pasado, cuándo algo sucedió; con qué frecuencia algo sucede, cómo haces algo; lo que otros están haciendo, explicar agentes e instrumentos que intervienen en las acciones (con, por).

Usar estructuras simples para ofrecer, sugerir, solicitar, indicar preferencia, comparar, expresar (in)capacidad, contrastar, dar explicaciones, expresar obligación y pedir permiso.

Dar indicaciones y direcciones sencillas.

Comprensión escrita.

Reconocer palabras que compartan un patrón común (incluyendo fonemas vocálicos largos), palabras que rimen y fonemas finales. Leer y deletrear palabras con grupos consonánticos múltiples. Leer y deletrear palabras de uso frecuente, incluyendo palabras con irregularidades comunes, nombres y pies de foto de uso corriente en el aula.

Leer y comprender un diálogo corto, una postal, nombres de objetos, frases cortas (incluyendo preguntas). Leer rimas y poemas. Leer historias con dibujos cortos y cotidianos. Leer y seguir instrucciones sencillas y carteles. Leer y seguir instrucciones fáciles. Comprender la idea general de textos informativos sencillos, descripciones fáciles y cortas y definiciones.

Expresión escrita.

Copiar y escribir palabras aisladas, frases y oraciones (con ayuda del profesor). Escribir palabras, tarjetas con nombres (de objetos o dibujos), frases y pies de foto. Escribir información personal (nombre, dirección), palabras deletreadas y números del 1-20.

Escribir un texto sencillo, no más de 20 palabras, según un modelo (por ejemplo escribir liostas, invitaciones, notas, completar textos, pequeños libros de historias). Utilizar mayúsculas y puntos, signos de interrogación y comillas.

Conciencia socio-cultural.

Usar formas adecuadas: pedir por favor, dar las gracias, saludos, despedidas, presentaciones, disculparse, tomar conciencia de las diferentes costumbres al saludar (besarse, estrechar la mano), preguntar cómo está alguien, usar algunos gestos, festividades y días especiales (elegir el más apropiado para esta edad, por ejemplo: Navidad, Semana Santa, Día del Árbol, Halloween, Día del Libro), usar las formalidades requeridas para dar gracias, disculparse, hacer peticiones, aceptar y rehusar, tomar conciencia de las formalidades requeridas al visitar a alguien (puntualidad, entrega de obsequios, qué llevar puesto, horario de comidas).

Valores.

La gente y grupos diferentes (familia, escuela, nacionalidades), respetar las semejanzas y diferencias entre la gente, cuidarse a uno mismo, a la familia y a los otros (mantenerse sano a lo largo de las estaciones), ayudar en casa (salud y seguridad en el hogar), en la clase, compartir y jugar juntos, cuidar la naturaleza y el medio ambiente, respetar y tratar a los animales con cuidado.

Lengua a la que los alumnos están expuestos.

Gramática.

Nombres: Nombres comunes singular y plural (regulares e irregulares), incontables, contables y cantidades. Pronombres.

Adjetivos: tamaño, forma, color; demostrativos, determinantes, posesivos, comparativos y superlativos.

Formas verbales: (en afirmativo, negativo e interrogativo: to be, imperativo, presente simple, presente continuo; pasado simple (regular e irregular), preguntas wh-, modales (habilidad, pedir permiso, imposibilidad, obligación, ofrecimientos, sugerencias, preferencias), modelos de oraciones (verbo + infinitivo, verbo + ing, ir + ing, like/enjoy + ing), oraciones relativas (that).

Adverbios: tiempo, frecuencia, modo, grado.

Preposiciones: movimiento, tiempo, lugar.

Lengua a la que los alumnos están expuestos.

Vocabulario / Temas.

El abecedario, nosotros mismos, familia, amigos y vecinos, edad, aspecto, ropa, sentimientos, posesiones, colores, materiales y objetos, localización y posición, tamaño, los sentidos, comida y bebida (alimentación sana), acciones, actividades, habilidades, deporte y ocio, el tiempo, las vacaciones, países, profesiones y trabajos, casas, (menaje y habitaciones), el colegio, y la clase, lugares y el entorno (la casa, el parque, el zoo, la granja, el parque temático, el polideportivo, el colegio, el hospital, los bomberos, el ayuntamiento, las fábricas, el campo, la playa, las ciudades, los pueblos), medios de transporte, la salud (importancia del ejercicio físico), el cuerpo humano y su funcionamiento, los animales (domésticos, salvajes y mascotas), las plantas, el aire y el agua, la naturaleza, paisajes, la Tierra, el Sol y el firmamento, inventos y descubrimientos, comunicaciones, los días y los meses, fechas, las horas, números 1 - 50, ordinales 1º - 31º.

Lengua a la que los alumnos están expuestos.

Pronunciación.

Pronunciar correctamente palabras relacionadas con el vocabulario mencionado anteriormente (con dos consonantes -bl, br, cl, cr, dr, fl, fr, gl, gr, nd, pl, pr, sl, sm, sn, sp, st y consonantes múltiples -shr, spl, spr, squ, str), palabras consonante - vocal - consonante y las combinaciones de vocales que producen un sonido vocálico largo, usar contracciones (I've, I'm), usar patrones básicos de entonación y acento en palabras, frases cortas y preguntas sencillas.

Lengua a la que los alumnos están expuestos.

Discurso.

Unir frases sencillas con and, or, then, but y because.

Figura 13. Destrezas generales, actividades y lengua que deben adquirirse durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria

Los apartados que se incluyeron tanto en el cuestionario piloto como en el cuestionario final han sido los mismos, siendo posible su consulta en el apartado de Anexos (Anexo III). Su descripción detallada se recoge a continuación:

1. *Choose the correct plural of these words.* Constituido por tres ítems. Mide el grado de conocimiento de nombres comunes en singular y plural (regulares e irregulares), incontables, contables y cantidades.
2. *Choose the correct pronoun.* Constituido por tres ítems. Mide el grado de conocimiento de los pronombres personales de la primera, segunda y tercera persona del singular.
3. *Choose the correct words.* Constituido por ocho ítems. Mide el grado de conocimiento de los adjetivos calificativos relacionados con el tamaño, la forma y el color.
4. *Write the sentences in plural (choose these or those).* Constituido por dos ítems. Mide el grado de conocimiento de los adjetivos demostrativos.
5. *Complete the sentences with comparatives or superlatives.* Constituido por dos ítems. Mide el grado de conocimiento de los adjetivos comparativos y superlativos.
6. *Read the sentences. Look at the images. Circle yes or no.* Constituido por tres ítems. Mide el grado de conocimiento de las formas verbales del verbo “to be” en afirmativo, negativo e interrogativo.
7. *Choose the correct sentences.* Constituido por dieciocho ítems. Mide el grado de conocimiento de:

- Las formas verbales en los modos y tiempos: imperativo, presente simple, presente continuo y pasado simple (regular e irregular).
- Las preguntas con “*wh-*”.
- Los verbos modales (habilidad, pedir permiso, imposibilidad, obligación, ofrecimientos, sugerencias y preferencias).
- Los modelos de oraciones (verbo + infinitivo, verbo + *-ing*, ir + *-ing*, *like/enjoy + -ing*).
- Las oraciones relativas (*that/which/who*).
- Los adverbios de tiempo, frecuencia, modo y grado.
- Las preposiciones de movimiento, de tiempo y de lugar.

8. *Match the English words with Spanish words (write the number)*. Constituido por cuarenta ítems. Mide el grado de conocimiento del vocabulario en relación con los siguientes temas: abecedario, nosotros mismos, familia, amigos y vecinos, edad, aspecto, ropa, sentimientos, posesiones, colores, materiales y objetos, localización y posesión, tamaño, los sentidos, comida y bebida (alimentación sana), acciones, actividades, habilidades, deporte y ocio, el tiempo, las vacaciones, países, profesiones y trabajos, casas (menaje y habitaciones), el colegio y la clase, lugares y el entorno (la casa, el parque, el zoo, la granja, el parque temático, el polideportivo, el colegio, el hospital, los bomberos, el ayuntamiento, las fábricas, el campo, la playa, las ciudades, los pueblos), medios de transporte, la salud (importancia del ejercicio físico, el cuerpo humano y su funcionamiento, los animales (domésticos, salvajes y mascotas), las plantas, el aire y el agua, la naturaleza, paisajes, la tierra, el sol

y el firmamento, inventos y descubrimientos, comunicaciones, los días y meses, fechas, las horas, números(1-50) y ordinales (1º-31º).

Los ítems que finalmente han constituido el total del cuestionario han sido setenta y nueve; treinta y nueve de Gramática y cuarenta de Vocabulario. No se incluyen los ejemplos de muestra de cada uno de los apartados.

En base a la legislación vigente en materia de protección de datos, Ley Orgánica 15/1999, de trece de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal²⁵¹, los colegios participantes en el estudio solicitaron, casi de forma unánime, que en el cuestionario de recogida de datos no quedasen reflejados los datos personales de los participantes (datos de filiación o de carácter sociodemográficos), por lo que decidimos excluirlos del cuestionario y confeccionar un cuestionario anónimo. En este sentido, queremos manifestar que en ningún caso se han utilizado datos personales o documentos que sirvan para identificar a ninguno de los alumnos participantes en el estudio.

Un dato que sí decidimos incluir, por su posible relevancia en el resultado final del estudio, fue el número total de alumnos con necesidades educativas especiales que habían realizado la prueba en cada uno de los colegios. Los datos facilitados por los colegios se exponen en la tabla 12:

²⁵¹ BOE núm. 298, de 14 de diciembre de 1999. Última revisión 6 de marzo de 2011.

Tabla 12

Distribución de los alumnos con necesidades educativas especiales

CEIP (*)	Nº de sujetos	% de participación
Pío Baroja (Móstoles)	4	1.07
Pablo Sarasate (Móstoles)	2	0.53
Celso Emilio Ferreiro (Móstoles)	3	0.80
Alfonso Rodríguez Castelao (Móstoles)	3	0.80
Juan de Ocaña (Móstoles)	1	0.26
Claudio Moyano (Madrid)	1	0.26
El Raso (Moralzarzal)	3	0.80
Los Olivos (Las Rozas de Madrid)	1	0.26
Federico García Lorca (Majadahonda)	0	0.00
Pío Baroja (Moratalaz)	5	1.34
Total	22	6.12 %

Nota: (*) Colegio de Educación Infantil y Primaria

3.3.4 Procedimiento

- Estudio piloto. El diseño del cuestionario inicial se elaboró durante los meses de marzo y abril de 2014. Para este estudio se tuvo en cuenta, además de las disposiciones establecidas en la legislación vigente, las sugerencias aportadas por un grupo de cinco profesores que desarrollan habitualmente su actividad laboral en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, a fin de facilitar la comprensión del cuestionario y agilizar su cumplimentación. Entre las sugerencias aportadas por este grupo de profesionales cabría destacar:

- Que se tuviese presente que, en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, la escritura y la lectura en inglés no constituyen un objetivo didáctico que los alumnos tengan que lograr, por lo que en clase, además de las pruebas escritas, habitualmente son utilizados otros instrumentos de evaluación.
- Que los ejercicios se explicasen previamente, se leyesen con los alumnos, y se fueran contestando a la vez que se leen.
- Que se intentase asemejar la estética del cuestionario a la estética de las pruebas de evaluación externas que se llevan a cabo al final de cada ciclo.
- Que la letra y los pictogramas empleados tuviesen un tamaño adecuado para facilitar su lectura y no inducir a errores.
- Que se estableciese una relación directa entre las preguntas realizadas y los pictogramas, aconsejándose la utilización de tablas, flechas o recuadros.
- Que la longitud del cuestionario no fuese excesiva, a fin de que los niños pudiesen mantener la concentración durante el tiempo que dura la prueba. En el caso en el que la cumplimentación del cuestionario excediese los cuarenta y cinco minutos de duración, se recomendaba pasar el cuestionario en dos días diferentes.
- Que los contenidos tratados en el cuestionario se ciñesen a los contenidos incluidos en los libros de texto del segundo curso de la etapa de Educación Primaria (claramente más reducidos que los que marca la Ley).

Concluido su diseño, se procedió a realizar un estudio piloto durante el mes de mayo de 2014, a fin de comprobar tanto la adecuación del cuestionario al propósito de nuestra investigación como su correcta adaptación a las características de los alumnos que cursan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

- Estudio final. Tras comprobar la idoneidad del cuestionario y seleccionar la muestra que debía participar en el estudio, se procedió a realizar, durante el periodo de tiempo comprendido entre los días uno y veinte de junio de 2014, la recogida de los datos sobre los que se ha basado el estudio final. Los límites de este último periodo tuvieron que ser muy exactos, pues la recogida de datos debía llevarse a cabo antes de iniciarse el periodo de vacaciones estivales y después de haberse impartido la totalidad de los contenidos del área de Lengua Extranjera Inglés.
- Gestión y análisis estadístico de los datos
 - Variables estudiadas. Con el objetivo de favorecer el análisis estadístico de los datos, así como su posterior discusión, decidimos agrupar los ítems del cuestionario atendiendo a criterios de afinidad. Los ítems que constituyen cada uno de los agrupamientos confeccionados, tanto en Gramática como en Vocabulario-temas, se exponen en las tablas 13 y 14.

Tabla 13

Agrupamiento de los ítems por dimensiones en Gramática

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	ÍTEMS
Plural noun forms	Irregular common nouns	1
	Regular common nouns	2
	Uncountable nouns	3
Personal pronouns	Hers	4
	His	5
	Yours	6
Shapes	Square	7
	Starts	8
	Triangle	9
Size and Colour	Size	10
	Green	11
	Purple	12
	Red	13
	Orange	14
These or Those	These	15
	Those	16
Comparatives or Superlatives	Comp/Sup 1	17
	Comp/Sup 2	18
Verb to be forms	Negative	19
	Interrogative	20
	Positive	21
Verb forms	Present simple 1	22
	Present simple 2	23
	Present continuous	24
	Irregular simple past	25
	Regular simple past	26
	Verb+ing	32
	Verb+infinitive	33
	Like+ing	34
Modal verbs	Interrogative modal verb	27
	Positive modal verb	28
	Negative modal verb	29
Wh-questions	Wh- questions 1	30
	Wh- questions 2	31
Adverbs	Relative clauses	35
	Adverbs Time	36
Prepositions of Place and Time	Prepositions of Place 1	37
	Prepositions of Place 2	38
	Prepositions of Time	39

Tabla 14

Agrupamiento de los ítems por dimensiones en Vocabulario-temas

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	ÍTEMS
People and their environment	Friend	40
	Years old	41
	Handsome	42
	Angry	44
	My	45
	Intelligent	54
	Nurse	59
Healthy living	Trainers	43
	Taste	50
	Food	51
	Basketball	55
	Holidays	57
	Healthy	64
	Muscles	65
Nature	Brown	46
	Sunny	56
	Spain	58
	Farm	62
	Pet	66
	Roots	67
	Water	68
	Waterfall	69
	Landscapes	70
	Planets	71
Star	72	
Discoveries and Time	Train	63
	Wheels	73
	Computer	74
	Thursday	75
	1 st June	76
	O'clock	77
	Fifteen	78
Sixth	79	
Actions and Objects	Fabric	47
	Under	48
	Big	49
	Push	52
	To paint	53
	Flat	60
	Rubbish bin	61

- Análisis estadístico de los datos. Las respuestas se han categorizado como “acierto” o “error”, asignando el valor de “1” al acierto y el valor de “0” al error.

En el análisis general de las variables hemos empleado los métodos descriptivos básicos, obteniendo, para las variables cualitativas, el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje de cumplimiento correspondiente, y para las variables cuantitativas, los valores máximo, mínimo, media y desviación típica.

Para la comparación de medias entre grupos hemos empleado el test ANOVA bajo supuestos de normalidad, verificados con el test de Kolmogorov-Smirnov, y de homogeneidad, verificados con el test de Levene. En aquellos casos en los que las diferencias han resultado significativas, hemos realizado las comparaciones dos a dos de Bonferroni, a fin de contrastar qué grupos de tratamiento son los responsables de estas diferencias.

Para clasificar a los alumnos que han participado en el estudio en grupos según la puntuación total obtenida en el cuestionario, y poder así establecer en qué dimensiones de “Gramática” y de “Vocabulario-temas” se diferencian estos grupos, hemos empleado el análisis de conglomerados o análisis Cluster.

Para determinar la relación que existe entre los colegios/zonas y los niveles de grado de cumplimiento —bajo, medio y alto— en “Gramática” y “Vocabulario-temas”, tanto de forma global como por dimensiones, hemos realizado un análisis de correspondencias simples, a fin de estudiar de forma gráfica —mapa perceptual— la relación que existe entre las variables, de manera que la mayor o menor distancia

existente entre los puntos representados refleje relaciones de dependencia y semejanza más o menos fuertes entre las categorías representadas.

El análisis estadístico se realizó con el programa “*Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*”, versión 22.0 para *Windows*.

Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

3.3.5 Formato del trabajo, citas y referencias

Para diseñar el formato general del trabajo y para registrar las diferentes citas y fuentes de información consultadas, se han seguido las Normas establecidas por la Asociación Americana de Psicología (APA), en su sexta edición, y cuya consulta se encuentra disponible en:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/320005/MODLE_2015-1/Normas_APA_Sexta_Edicion.pdf

3.4 Resultados

3.4.1 Distribución muestral y resultados obtenidos por Dirección de Área Territorial y centro

La muestra final del estudio se ha constituido con trecientos setenta y tres alumnos pertenecientes a diez centros educativos distribuidos en tres áreas geográficas diferentes.

En la tabla 15 se exponen los centros educativos que han participado en el estudio, y a continuación, en la tabla 16, la distribución de la muestra por Dirección de Área Territorial y centro.

Tabla 15

Centros educativos que han participado en el estudio

- Colegio A: CEIP Pío Baroja (Móstoles)
- Colegio B: CEIP Pablo Sarasate (Móstoles)
- Colegio C: CEIP Celso Emilio Ferreiro (Móstoles)
- Colegio D: CEIP A. R. Castela (Móstoles)
- Colegio E: CEIP Juan Ocaña (Móstoles)
- Colegio F: CEIP Claudio Moyano (Madrid)
- Colegio G: CEIP El Raso (Morzarzal)
- Colegio H: CEIP Los Olivos (Las Rozas de Madrid)
- Colegio I: CEIP Federico García Lorca (Majadahonda)
- Colegio J: CEIP Pío Baroja (Moratalaz)

Tabla 16

Distribución de la muestra por Dirección de Área Territorial y centro

Zone	School	n	% Total
DAT MADRID-SUR	A	51	13.7
	B	21	5.6
	C	60	16.1
	D	50	13.4
	E	32	8.6
	Total	214	57.4
DAT MADRID-CAPITAL	F	24	6.4
	J	34	9.1
	Total	58	15.5
DAT MADRID-OESTE	G	47	12.6
	H	27	7.2
	I	27	7.2
	Total	101	27.1
TOTAL		373	100.0

Los porcentajes de respuestas correctas por ítems en las dimensiones de Gramática y Vocabulario-temas por centro educativo se recogen en las tablas 17 y 18.

Las respuestas se han categorizado como “acierto” o “error”, asignando el valor de “1” al acierto y el valor de “0” al error.

Tabla 17

Porcentaje de respuestas correctas por ítems en la categoría de Gramática

	DAT SUR					DAT CENTRO		DAT OESTE		
	Pío Baroja (Móstoles)	Pablo Sarasate (Móstoles)	Celso Emilio Ferreiro (Móstoles)	Alfonso Rodríguez Castelao (Móstoles)	Juan Ocaña (Móstoles)	Claudio Moyano (Madrid)	Pío Baroja (Moratalaz)	El Raso (Moratalaz)	Los Olivos (Las Rozas)	Federico García Lorca (Majadahonda)
G1.Plural noun forms										
Irregular common nouns	49,0	9,5	15,0	6,0	18,8	8,3	11,8	29,8	14,8	40,7
Regular common nouns	74,5	85,7	73,3	46,0	65,6	75,0	88,2	72,3	88,9	59,3
Uncountable nouns	25,5	23,8	31,7	50,0	25,0	41,7	32,4	68,1	25,9	48,1
G2.Personal pronouns										
Hers	88,2	71,4	66,7	86,0	46,9	79,2	82,4	83,0	92,6	70,4
His	78,4	42,9	65,0	78,0	31,3	41,7	44,1	66,0	66,7	37,0
Yours	43,1	81,0	76,7	70,0	56,3	54,2	70,6	80,9	77,8	74,1
G3.Shapes										
Square	96,1	95,2	100,0	98,0	100,0	100,0	91,2	97,9	100,0	100,0
Stars	98,0	95,2	100,0	98,0	100,0	100,0	91,2	97,9	100,0	100,0
Triangle	98,0	95,2	100,0	98,0	100,0	100,0	94,1	97,9	100,0	100,0
G4.Size and colour										
Green	100,0	100,0	100,0	98,0	100,0	95,8	94,1	97,9	100,0	92,6
Orange	98,0	100,0	100,0	98,0	96,9	95,8	94,1	95,7	100,0	92,6
Purple	100,0	100,0	100,0	98,0	100,0	95,8	94,1	97,9	100,0	92,6
Red	100,0	100,0	100,0	98,0	96,9	95,8	94,1	95,7	100,0	96,3
Size	74,5	57,1	63,3	68,0	59,4	29,2	70,6	78,7	100,0	33,3
G5.These or Those										
These	90,2	61,9	66,7	78,0	43,8	54,2	73,5	34,0	70,4	63,0
Those	90,2	61,9	68,3	64,0	46,9	54,2	70,6	74,5	74,1	59,3
G6.Comparatives or Superlatives										
Comp/Sup1	49,0	57,1	70,0	86,0	25,0	41,7	52,9	53,2	92,6	25,9
Comp/Sup2	37,3	57,1	45,0	88,0	43,8	66,7	38,2	44,7	66,7	48,1
G7.Verb to be forms										
Interrogative	72,5	81,0	76,7	88,0	59,4	58,3	32,4	63,8	55,6	70,4
Negative	82,4	57,1	73,3	82,0	53,1	58,3	58,8	78,7	77,8	88,9
Positive	76,5	90,5	76,7	70,0	53,1	79,2	35,3	72,3	70,4	74,1
G8.Verb forms										
Irregular simple past	35,3	71,4	58,3	48,0	53,1	45,8	76,5	76,6	81,5	70,4
Like+ing	70,6	28,6	68,3	64,0	59,4	29,2	52,9	44,7	92,6	55,6
Present continuous	62,7	76,2	58,3	60,0	50,0	79,2	85,3	85,1	92,6	85,2
Present simple 1	88,2	95,2	66,7	74,0	87,5	58,3	85,1	70,4	88,9	70,6
Present simple 2	80,4	71,4	65,0	66,0	68,8	54,2	42,6	59,3	55,6	50,0
Regular simple past	37,3	42,9	26,7	44,0	37,5	50,0	41,2	38,3	51,9	25,9
Verb+infinitive	52,9	57,1	26,7	30,0	21,9	66,7	29,4	55,3	77,8	81,5
Verb+ing	64,7	71,4	71,7	44,0	46,9	66,7	61,8	89,4	85,2	59,3
G9.Modal verbs, Wh questions, Adverbs										
Adverbs Time	52,9	9,5	30,0	44,0	53,1	45,8	35,3	59,6	51,9	63,0
Interrogative modal verb	66,7	71,4	66,7	64,0	68,8	75,0	82,4	83,0	96,3	92,6
Negative modal verb	45,1	81,0	68,3	70,0	59,4	75,0	70,6	95,7	88,9	88,9
Positive modal verb	70,6	85,7	85,0	80,0	75,0	79,2	76,5	95,7	100,0	92,6
Relative clauses	43,1	57,1	46,7	46,0	34,4	54,2	52,9	53,2	59,3	74,1
Wh- questions 1	72,5	57,1	70,0	64,0	53,1	50,0	78,7	77,8	66,7	41,2
Wh- questions 2	56,9	28,6	48,3	34,0	34,4	12,5	70,2	44,4	48,1	35,3
G10.Prepositions of Place and Time										
Place 1	64,7	71,4	76,7	70,0	59,4	66,7	80,9	85,2	88,9	82,4
Place 2	82,4	81,0	90,0	66,0	71,9	70,8	83,0	100,0	92,6	52,9
Time	62,7	52,4	91,7	58,0	62,5	66,7	55,9	91,5	81,5	81,5

Tabla 18

Porcentaje de respuestas correctas por ítems en la categoría de Vocabulario

	DAT SUR					DAT CENTRO		DAT OESTE		
	Pío Baroja (Móstoles)	Pablo Sarasate (Móstoles)	Celso Emilio Ferreiro (Móstoles)	Alfonso Rodríguez Castejao (Móstoles)	Juan Ocaña (Móstoles)	Claudio Moyano (Madrid)	Pío Baroja (Moratalaz)	El Raso (Moratalaz)	Los Olivivos (Las Rozas)	Federico García Lorca (Majadahonda)
V1. People and their environment										
Abilities	82,4	90,5	90,0	92,0	84,4	95,8	73,5	91,5	96,3	85,2
Age	80,4	90,5	93,3	92,0	100,0	91,7	76,5	100,0	100,0	88,9
Appearance	78,4	85,7	90,0	88,0	96,9	91,7	67,6	100,0	100,0	88,9
Feelings	82,4	95,2	88,3	90,0	100,0	91,7	73,5	97,9	96,3	88,9
Friends	84,3	95,2	96,7	90,0	100,0	95,8	82,4	97,9	100,0	88,9
Jobs and working	78,4	85,7	90,0	92,0	84,4	100,0	70,6	93,6	96,3	88,9
Possessions	94,1	85,7	93,3	94,0	100,0	95,8	85,3	97,9	96,3	88,9
V2. Healthy living										
Clothes	82,4	85,7	91,7	90,0	100,0	91,7	76,5	97,9	100,0	88,9
Food and drink	82,4	90,5	90,0	90,0	84,4	91,7	76,5	89,4	96,3	92,6
Health	78,4	85,7	88,3	92,0	78,1	91,7	61,8	93,6	96,3	88,9
Holidays	84,3	81,0	90,0	92,0	84,4	91,7	70,6	85,1	96,3	85,2
Sport	84,3	85,7	91,7	92,0	84,4	91,7	76,5	87,2	96,3	88,9
The human body and how it works	80,4	85,7	90,0	90,0	78,1	91,7	67,6	93,6	96,3	88,9
The senses	80,4	90,5	86,7	84,0	84,4	91,7	73,5	89,4	96,3	85,2
V3. Nature										
Animals	80,4	85,7	86,7	90,0	78,1	91,7	67,6	93,6	100,0	92,6
Colours	88,2	85,7	93,3	88,0	100,0	91,7	76,5	97,9	100,0	88,9
Countries	86,3	85,7	91,7	92,0	87,5	95,8	79,4	93,6	96,3	88,9
Landscapes	80,4	85,7	86,7	90,0	71,9	91,7	67,6	83,0	96,3	88,9
Nature	78,4	85,7	86,7	90,0	75,0	95,8	70,6	83,0	96,3	88,9
Places and the local area	82,4	85,7	86,7	90,0	81,3	95,8	61,8	93,6	96,3	96,3
Plants	78,4	85,7	88,3	90,0	78,1	91,7	70,6	93,6	96,3	88,9
Sun and Sky	84,3	85,7	88,3	90,0	68,8	95,8	70,6	83,0	96,3	88,9
The air and the water	86,3	85,7	90,0	92,0	81,3	91,7	73,5	93,6	96,3	92,6
The Earth	82,4	85,7	88,3	94,0	68,8	95,8	70,6	83,0	96,3	88,9
Weather	82,4	85,7	91,7	92,0	84,4	95,8	79,4	91,5	96,3	85,2
V4. Discoveries and Time										
Communications	86,3	85,7	88,3	92,0	68,8	95,8	70,6	83,0	96,3	88,9
Dates	88,2	85,7	88,3	92,0	68,8	91,7	73,5	83,0	96,3	88,9
Days	88,2	85,7	90,0	92,0	68,8	91,7	67,6	83,0	96,3	88,9
Inventions and discoveries	78,4	85,7	88,3	90,0	68,8	91,7	67,6	83,0	96,3	88,9
Means of transport	86,3	85,7	91,7	94,0	78,1	95,8	64,7	93,6	96,3	92,6
Numbers 1-50	78,4	85,7	88,3	90,0	68,8	91,7	67,6	80,9	96,3	88,9
Ordinal numbers 1st-31st	82,4	85,7	90,0	88,0	71,9	91,7	70,6	80,9	96,3	88,9
Times	80,4	85,7	85,0	90,0	68,8	95,8	64,7	83,0	96,3	88,9
V5. Actions and Objects										
Actions	80,4	90,5	93,3	88,0	84,4	95,8	73,5	91,5	96,3	85,2
Activities	82,4	90,5	90,0	92,0	84,4	91,7	76,5	87,2	96,3	85,2
Homes and houses	80,4	85,7	88,3	90,0	78,1	91,7	76,5	93,6	96,3	88,9
Location and position	90,2	81,0	93,3	88,0	96,9	87,5	82,4	97,9	100,0	88,9
Materials and objects	78,4	85,7	88,3	86,0	96,9	91,7	76,5	97,9	100,0	88,9
School and classroom	78,4	85,7	86,7	92,0	78,1	91,7	64,7	93,6	100,0	92,6
Size	92,2	90,5	91,7	92,0	87,5	100,0	79,4	93,6	96,3	92,6

3.4.2 Resultados obtenidos en las categorías de Gramática y Vocabulario

En el análisis general de las variables hemos empleado los métodos descriptivos básicos, obteniendo, para las variables cualitativas, el número de casos presentes en cada categoría —Gramática y Vocabulario— y el porcentaje de cumplimiento obtenido tanto de forma global como por dimensiones, y para las variables cuantitativas, los valores máximo, mínimo, media y desviación típica.

3.4.2.1 Resultados obtenidos en el estudio cualitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario

Según el grado de cumplimiento —variables cualitativas—, hay que decir que, globalmente, en Gramática (figura 14), se observa cómo un 65.4 % de los alumnos (n=244 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento medio de los objetivos que marca la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la Etapa de Educación Primaria, un 25.5 % (n=95 alumnos), un grado de cumplimiento alto y, finalmente, un 9.1 % (n=34 alumnos), un grado de cumplimiento bajo.

Si desglosamos estos datos y realizamos un análisis por dimensiones (figura 14), encontramos que *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan de forma positiva sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento alto de los contenidos que componen estas dimensiones es del 97.6 %

(n=364 alumnos) y del 97.9 % (n=365 alumnos), respectivamente. Por el contrario, *Plural noun forms* y *These or Those* son las que muestran unos resultados más desfavorables, ya que el porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento bajo de los contenidos que componen estas dimensiones es del 59.5 % (n=222 alumnos) y del 44.2 % (n=165 alumnos), respectivamente.

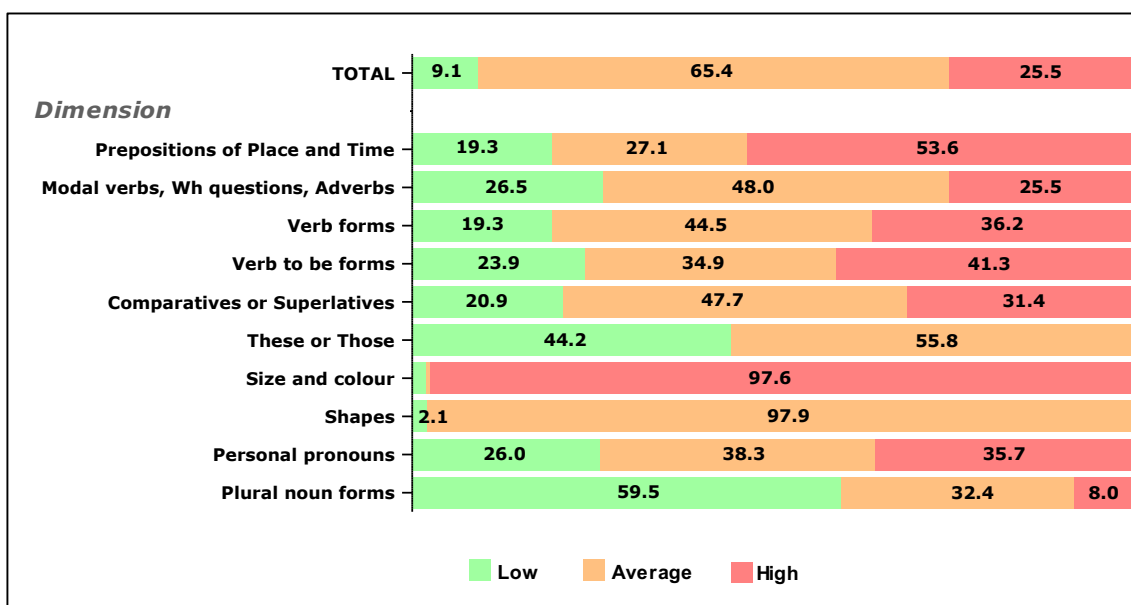


Figura 14. Descriptivo grado de cumplimiento en Gramática (%)

Igualmente, si analizamos el grado de cumplimiento de los objetivos que marca la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la Etapa de Educación Primaria, en Vocabulario (figura 15), se observa cómo, tanto de forma global como por dimensiones, al menos el 82.0 % del total de los alumnos (n=306 alumnos) alcanza un grado de cumplimiento alto tanto en la consecución de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid como en la adquisición de los contenidos que constituyen cada

una de las dimensiones establecidas, y únicamente un porcentaje inferior al 14.7 % de los alumnos (n=55 alumnos) muestra un grado de cumplimiento bajo tanto en la consecución de estos objetivos como en la adquisición de los contenidos que constituyen las dimensiones establecidas.

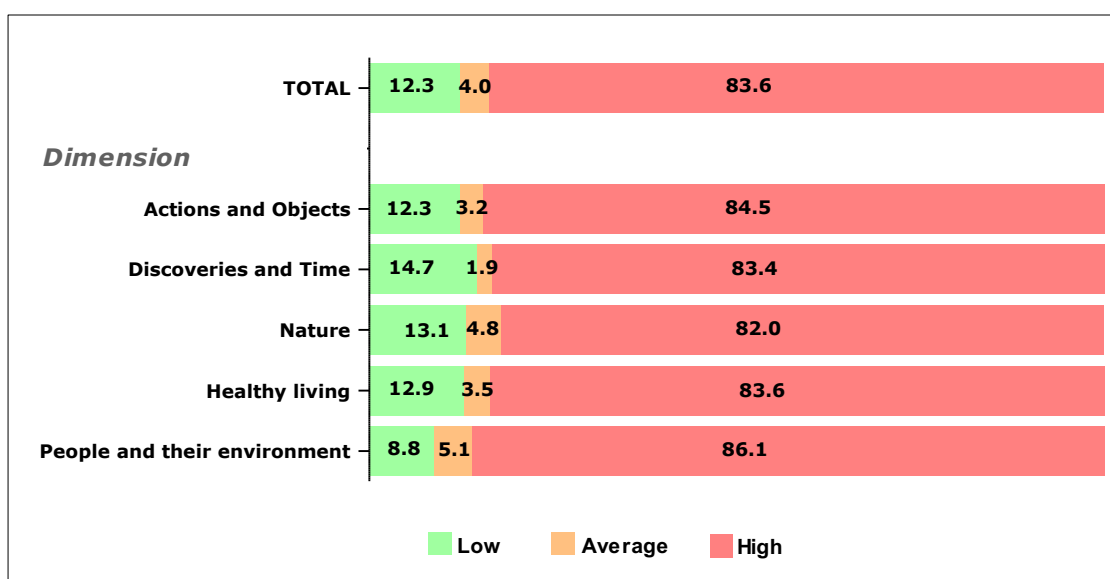


Figura 15. Descriptivo grado de cumplimiento en Vocabulario (%)

3.4.2.2 Resultados obtenidos en el estudio cuantitativo de las categorías de Gramática y Vocabulario

En referencia a las variables cuantitativas, hay que decir que, además de obtener el valor máximo, el valor mínimo, la media y la desviación típica, hemos procedido a emplear en el análisis:

- El test ANOVA, para la comparación de medias entre grupos bajo supuestos de normalidad, verificados con el test de Kolmogorov-Smirnov, y de homogeneidad, verificados con el test de Levene.
- Las comparaciones dos a dos de Bonferroni, en aquellos casos en los que las diferencias hayan resultado significativas y haya sido preciso contrastar qué grupos de tratamiento son los responsables de estas diferencias.
- El análisis de conglomerados o análisis Cluster, para clasificar a los alumnos que han participado en el estudio en grupos según la puntuación total obtenida en el cuestionario, y poder así establecer, en qué dimensiones de Vocabulario y de Gramática se diferencian estos grupos.
- Las diferencias estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0.05$.

En la tabla 19 se muestran los valores descriptivos en Vocabulario y Gramática por zonas.

Tabla 19

Descriptivo de la puntuación de las categorías por zonas. Pruebas de Normalidad y Homogeneidad

Categories	Zone	n	Min.	Max.	Mean	SD	Normality [†]	Homogeneity [‡]
							P	p
Vocabulary	DAT MADRID-SUR	214	0	10	8.7	2.8	0.724	0.652
	DAT MADRID-CAPITAL	58	0	10	8.1	2.5	0.194	
	DAT MADRID-OESTE	101	0	10	9.2	2.2	0.615	
Grammar	DAT MADRID-SUR	214	0	10	6.6	1.2	0.451	0.837
	DAT MADRID-CAPITAL	58	0	10	6.1	1.2	0.703	
	DAT MADRID-OESTE	101	0	10	7.1	1.3	0.442	

SD: Standard deviation; [†]Kolmogorov-Smirnov Test; [‡]Levene test

En Vocabulario, la puntuación media es de 8.7 puntos (SD=2.8) para la DAT Madrid-Sur, de 8.1 puntos (SD=2.5) para la DAT Madrid-Capital y de 9.2 puntos (SD=2.2) para la DAT Madrid-Oeste.

En Gramática, la puntuación media es de 6.6 puntos (SD=1.2) para la DAT Madrid-Sur, de 6.1 puntos (SD=1.2) para la DAT Madrid-Capital y de 7.1 puntos (SD=1.3) para la DAT Madrid-Oeste.

El test ANOVA (tabla 20) evidencia que existen diferencias significativas en al menos una de las zonas respecto a las otras, tanto en Vocabulario como en Gramática: Vocabulario [$F_{2,370}=3.083$; $p=0.047$] y Gramática [$F_{2,370}=14.931$; $p<0.001$].

Tabla 20

ANOVA: Comparación de la puntuación media obtenida en Gramática y Vocabulario entre zonas

Categories		SS	df	MS	F	p
Vocabulary	Between	45.2	2	22.6	3.083	0.047*
	Within	2738.0	370	7.4		
	Total	2783.2	372			
Grammar	Between	39.0	2	19.5	14.931	<0.001***
	Within	483.0	370	1.3		
	Total	522.0	372			

SS: Sum of Squares; MC: Mean Square; df: degrees of freedom; * $p<0.05$ *** $p<0.001$

En la figura 16 se representan las comparaciones múltiples (*post hoc*) en las que se observa cómo, en Vocabulario, las diferencias estadísticamente significativas se dan entre la DAT Madrid-Capital y la DAT Madrid-Oeste y, en Gramática, entre las DAT Madrid-Capital y DAT Madrid-Oeste y las DAT Madrid-Capital y DAT Madrid-Sur.

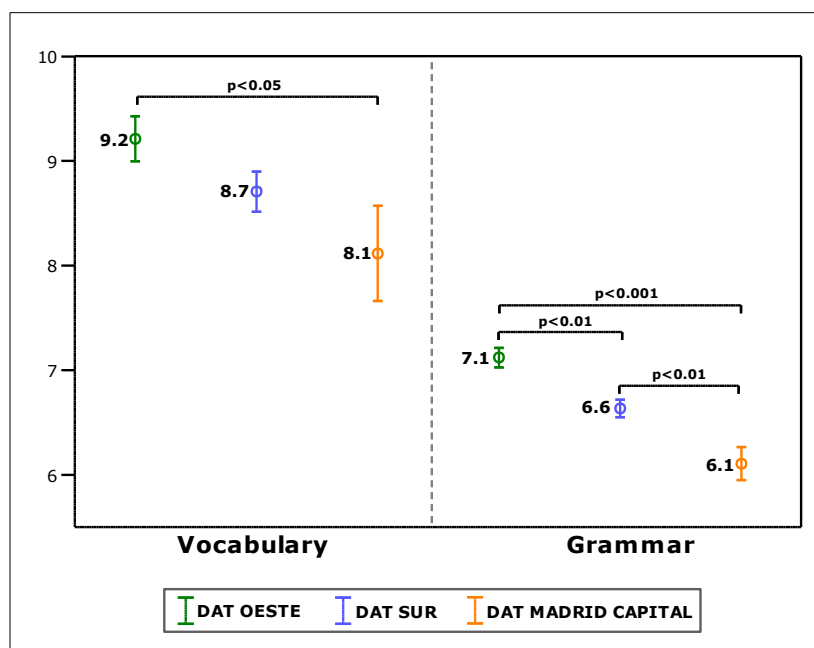


Figura 16. Comparaciones múltiples. Bonferroni

La clasificación en grupos de los alumnos participantes en el estudio mediante el análisis de conglomerados o análisis Cluster nos permitirá realizar una aproximación "segmentada" de la muestra, y establecer en qué dimensiones de Vocabulario y Gramática se diferencian estos grupos.

El análisis Cluster es una técnica estadística multivariante, cuya finalidad es la clasificación de los alumnos en grupos, de forma que los perfiles de los alumnos de un mismo grupo sean muy similares entre sí —cohesión interna del grupo—, y los perfiles de los alumnos de clusters diferentes, muy distintos entre sí —aislamiento externo del grupo—. Para la formación de los grupos hemos empleado la variable "puntuación total", obtenida de la prueba realizada por los alumnos.

Según muestra el dendrograma que hemos elaborado —representación gráfica en forma de árbol que resume el proceso de agrupación en un análisis de clusters, en la que los objetos similares se conectan mediante enlaces cuya posición en el diagrama está determinada por el nivel de similitud/disimilitud entre ellos—, se establecen tres grupos de alumnos claramente diferenciados (figura 17):

- El primero, al que denominaremos G1, está constituido por 312 alumnos.
- El segundo, al que denominaremos G2, está constituido por 30 alumnos.
- El tercero, al que denominaremos G3, está constituido por 31 alumnos.

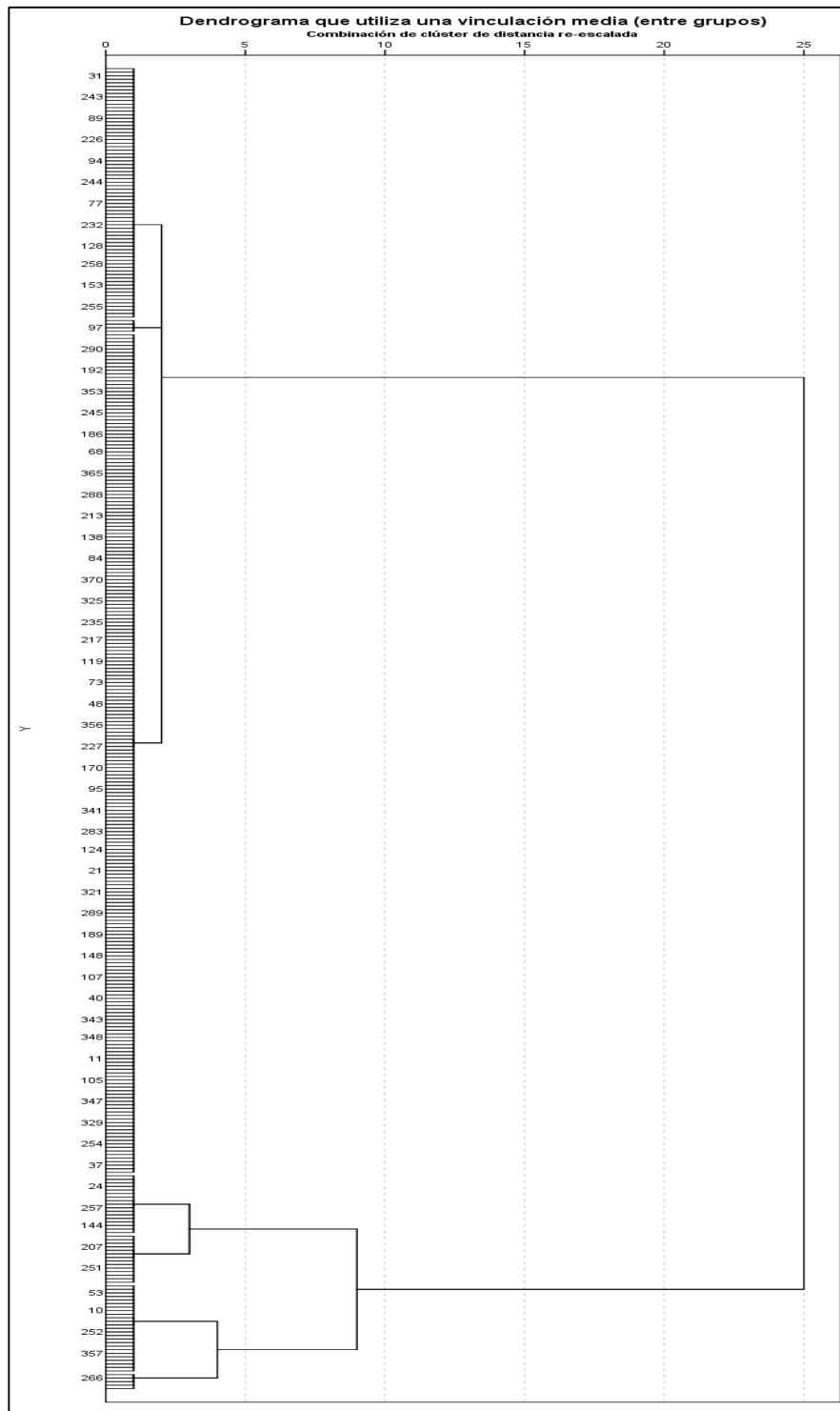


Figura 17. Dendrograma para el análisis Cluster jerárquico

Una vez determinados los grupos, podemos determinar en qué dimensiones de Vocabulario y Gramática se diferencian los grupos.

En relación a la Gramática (tabla 21), se observa que:

- El grupo G1 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento alto en las dimensiones *Shapes, Size and Colour* y *Prepositions of Place and Time*; un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *Personal pronouns, Comparatives or Superlatives, Verb to be forms, Verb forms* y *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms* y *These or Those*.
- El grupo G2 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento alto en las dimensiones *Shapes* y *Size and Colour*; un grado de cumplimiento medio en la dimensión *Personal pronouns*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms, These or Those, Comparatives or Superlatives, Verb to be forms, Verb forms, Modal verbs - Wh questions - Adverbs* y *Prepositions of Place and Time*.
- El grupo G3 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento alto en las dimensiones *Shapes* y *Size and Colour*; un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *Personal pronouns* y *Verb to be forms*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms, These or Those, Comparatives or Superlatives, Verb forms, Modal verbs - Wh questions - Adverbs* y *Prepositions of Place and Time*.

Tabla 21

ANOVA: Comparación del grado de cumplimiento en Gramática por dimensiones y grupos establecidos

Dimension	Cluster	Mean	SE	ANOVA		Post hoc Bonferroni		
				F _{2,370}	p	P _{A/B}	P _{A/C}	P _{B/C}
Plural noun forms	G1	45.7	1.56	5.01	0.007	0.037	0.099	1
	G2	32.2	5.65					
	G3	34.4	5.46					
Personal pronouns	G1	70.7	1.60	7.78	<0.001	0.002	0.059	1
	G2	52.2	5.46					
	G3	58.1	5.78					
Shapes	G1	99.5	0.38	28.41	<0.001	<0.001	1	<0.001
	G2	82.2	6.73					
	G3	100.0	0.00					
Size and Colour	G1	92.1	0.79	2.07	0.128	---	---	---
	G2	87.3	1.79					
	G3	89.0	2.91					
These or Those	G1	46.0	1.50	3.85	0.073	---	---	---
	G2	35.6	5.52					
	G3	36.6	5.43					
Comparatives or Superlatives	G1	57.2	2.06	3.03	0.065	---	---	---
	G2	43.3	4.63					
	G3	46.8	6.53					
Verb to be forms	G1	73.1	1.70	11.09	<0.001	<0.001	0.115	0.242
	G2	47.8	5.91					
	G3	61.3	5.15					
Verb forms	G1	62.7	1.13	15.88	<0.001	<0.001	0.003	0.729
	G2	43.3	4.55					
	G3	49.6	4.69					
Modal verbs, Wh questions, Adverbs	G1	65.8	1.16	27.41	<0.001	<0.001	<0.001	0.391
	G2	39.5	4.47					
	G3	47.9	5.24					
Prepositions of Place and Time	G1	80.8	1.54	34.22	<0.001	<0.001	<0.001	1
	G2	45.6	7.41					
	G3	47.3	7.21					

SE: Standard Error

Al realizar la prueba ANOVA (tabla 21), se pone de manifiesto que las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se presentan en las dimensiones *Plural*

noun forms, Personal pronouns, Shapes, Verb to be forms, Verb forms, Modal verbs - Wh questions - Adverbs y Prepositions of Place and Time.

Finalmente, el análisis mediante las comparaciones múltiples de Bonferroni (tabla 21) nos permite determinar entre qué grupos se presentan las diferencias en relación a las dimensiones establecidas.

Asimismo, en la figura 18 se muestran las puntuaciones medias en las dimensiones para cada uno de los grupos establecidos.

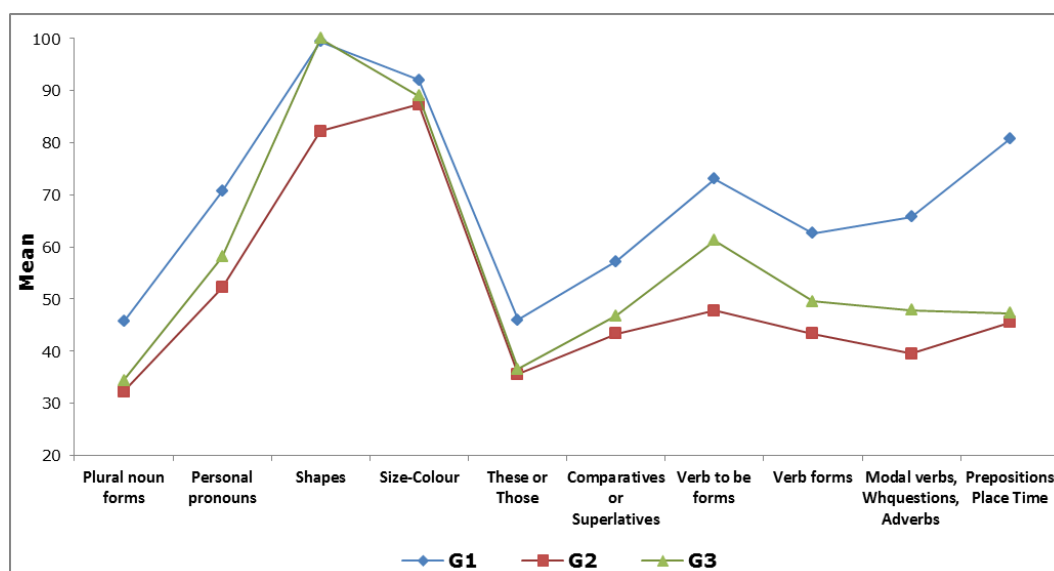


Figura 18. Comparación del grado de cumplimiento en Gramática por dimensiones y grupos establecidos (%)

En relación al Vocabulario (tabla 22), se observa que:

- El grupo G1 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento alto en todas las dimensiones.

- El grupo G2 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento bajo en todas las dimensiones.
- El grupo G3 se caracteriza por alcanzar un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *People and their environment* y *Actions and Objects*, y un grado de cumplimiento bajo en el resto de dimensiones.

Tabla 22

ANOVA: Comparación del grado de cumplimiento en Vocabulario por dimensiones y grupos establecidos

Dimension	Cluster	Mean	SE	ANOVA		Post hoc Bonferroni		
				F _{2,370}	p	P _{A/B}	P _{A/C}	P _{B/C}
People and their environment	G1	98.9	0.79	589.46	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	G2	23.3	0.96					
	G3	66.8	1.19					
Healthy living	G1	98.9	0.72	1160.93	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	G2	4.3	1.40					
	G3	48.8	1.14					
Nature	G1	98.5	0.81	1291.67	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	G2	6.7	1.22					
	G3	47.5	1.23					
Discoveries and Time	G1	97.7	0.70	636.28	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	G2	4.6	1.03					
	G3	34.7	0.78					
Actions and Objects	G1	99.0	0.29	1142.76	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
	G2	11.9	0.57					
	G3	56.2	0.21					

SE: Standard Error

Al realizar la prueba ANOVA (tabla 22), se pone de manifiesto que las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos se presentan en las cinco dimensiones de Vocabulario.

Finalmente, el análisis mediante las comparaciones múltiples de Bonferroni (tabla 22) nos permite determinar entre qué grupos se presentan las diferencias en relación a las dimensiones establecidas.

Como hicimos en el apartado anterior, en la figura 19 se muestran las puntuaciones medias en las dimensiones para cada uno de los grupos establecidos.

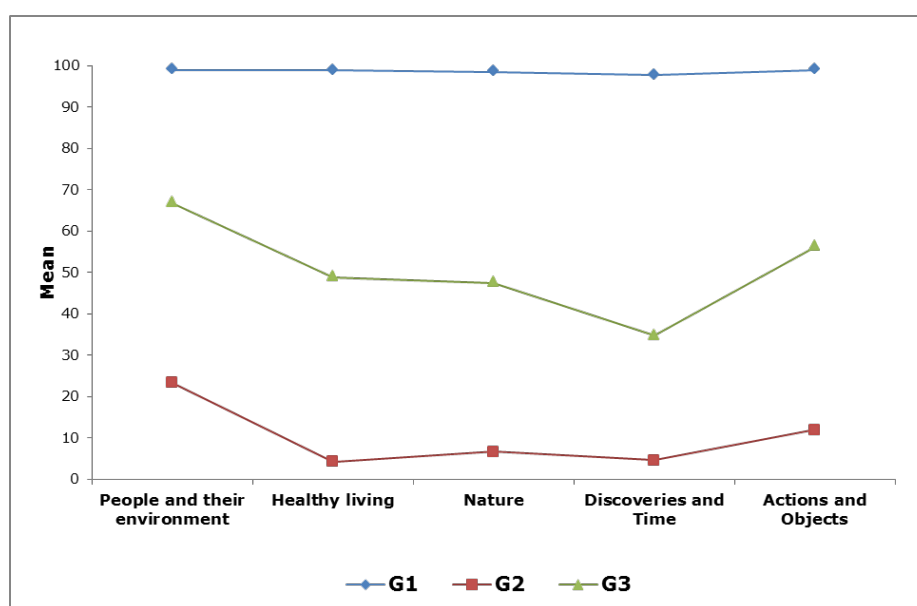


Figura 19. Comparación del grado de cumplimiento en Vocabulario por dimensiones y grupos establecidos (%)

3.4.3 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zona geográfica y colegio

Los objetivos específicos que nos marcamos al comienzo de nuestro estudio fueron: conocer el grado de adquisición de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés, punto 4: “Lenguajes y destrezas en el

aula”, subpunto 4.2: “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos”, subapartados “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por parte de los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria: uno, por zonas geográficas estudiadas, y dos, por colegios de forma individualizada. Para poder dar respuesta a dichos objetivos, ha sido preciso determinar, por un lado, con qué puntuación se identifica cada uno de los colegios, y por otro lado, qué colegios son similares entre sí.

Para acometer esta labor hemos empleado el análisis de correspondencias simples. Técnica estadística que nos permitirá, por un lado, determinar la relación que existe entre los colegios/zonas y los niveles de grado de cumplimiento —bajo, medio y alto— en Gramática y Vocabulario, tanto de forma global como por dimensiones, y por otro lado, estudiar de forma gráfica, mediante la realización de mapas perceptuales, la relación que existe entre las variables, de manera que la mayor o menor distancia existente entre los puntos representados reflejen relaciones de dependencia y semejanza más o menos fuertes en las categorías establecidas.

Esta técnica estadística se emplea, habitualmente, para representar las categorías de dos variables en un espacio de pequeña dimensión, y así poder determinar, por un lado, las similitudes que existen entre las categorías de una variable respecto a las categorías de otra variable, y por otro lado, las relaciones que existen entre las categorías de ambas variables. El mapa perceptual que se obtenga mostrará un punto para cada fila y un punto para cada columna de la tabla de contingencia. Estos puntos serán, en efecto, las proyecciones de las filas y las columnas de la tabla de contingencia

en un espacio euclidiano de dos dimensiones. Por tanto, si dos puntos-fila se muestran muy juntos, los perfiles de las dos filas (a través de las columnas) serán similares.

En nuestro caso, vamos a representar los resultados de la prueba en Gramática y Vocabulario de forma global y por dimensiones. Para ello, estableceremos dos variables categóricas: por un lado, el colegio y, por otro lado, el grado de cumplimiento del objetivo presentado, que hemos etiquetado como cumplimiento bajo “*Low*”, cumplimiento medio “*Average*” y cumplimiento alto “*High*”.

3.4.3.1 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por zonas geográficas

En este primer apartado, vamos a mostrar el grado de cumplimiento alcanzado en los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid en cada una de las DAT estudiadas.

El mapa perceptual representado mediante la figura 20 muestra que en Gramática y de forma global:

- Los resultados obtenidos por los colegios J, F, B, I, C y G son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento medio en los objetivos que marca la Comunidad de Madrid.
- Los alumnos pertenecientes al colegio H serán los que alcancen de forma mayoritaria el grado de cumplimiento más alto en los objetivos marcados, y los alumnos del colegio E, por el contrario, los que alcancen de forma mayoritaria el grado de cumplimiento más bajo en dichos objetivos.

- Los resultados que se obtienen en los colegios A y D son similares para los niveles medio y alto, lo que no permite su agrupación en ninguno de los tres grupos establecidos, alcanzando sus alumnos un grado de cumplimiento en los objetivos marcados que se situará, en su mayoría, a caballo entre los grupos medio y alto.
- Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios B y C alcanzan un grado de cumplimiento medio de los objetivos marcados y, el colegio E, un grado de cumplimiento bajo de dichos objetivos. Los colegios A y D alcanzan un grado de cumplimiento de los objetivos marcados que se sitúa a caballo de los niveles medio y alto. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que los colegios F y J alcanzan un grado de cumplimiento medio de los objetivos marcados. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que el colegio H alcanza un grado de cumplimiento alto de los objetivos marcados y, los colegios G e I, un grado de cumplimiento medio de dichos objetivos.

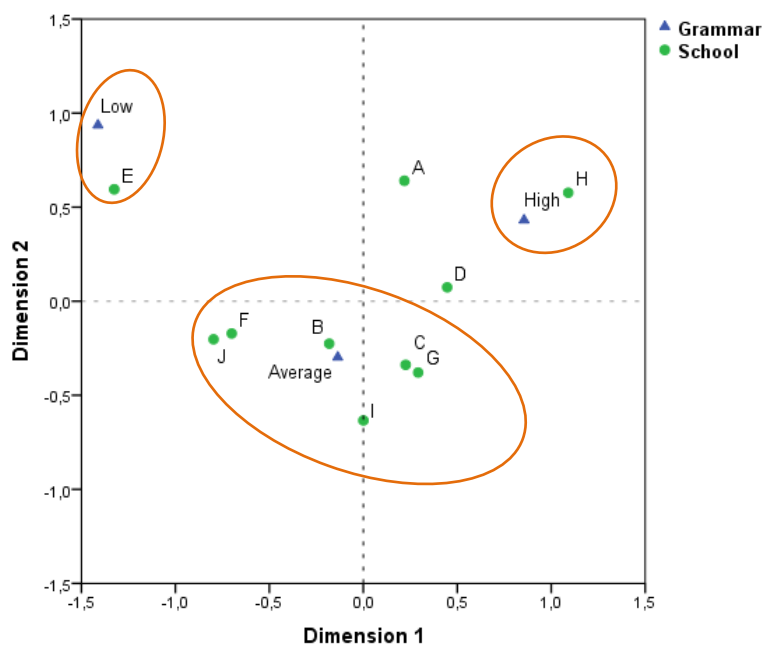


Figura 20. Mapa perceptual. Gramática global

Los mapas perceptuales para las dimensiones de Gramática muestran:

- Que para la dimensión gramatical G1 (figura 21): los resultados obtenidos por los colegios A y G, por un lado, y por los colegios E, C, B, D, J, F y H, por otro lado, son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento medio y bajo, respectivamente, en la dimensión *Plural noun forms*. Los resultados que se obtienen en el colegio I no permiten su agrupación en ninguno de los grupos establecidos, ya que, aunque sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento bajo en esta dimensión, paradójicamente, es el colegio que muestra en sus resultados un mayor porcentaje de alumnos con un grado de cumplimiento alto en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos, que en la DAT Madrid-Sur: el colegio A alcanza un grado de cumplimiento medio en la dimensión G1 y, los colegios B, C, D y E, un grado de cumplimiento bajo de dicha dimensión. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que los colegios F y J alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión G1. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que el colegio G alcanza un grado de cumplimiento medio en la dimensión G1, y el colegio H, un grado de cumplimiento bajo en dicha dimensión. El colegio I (DAT Madrid-Oeste) no se puede incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

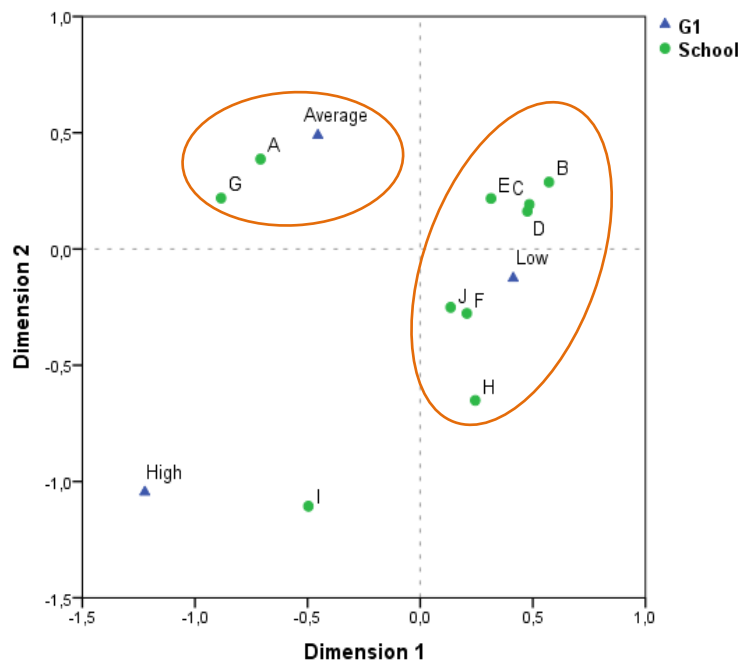


Figura 21. Mapa perceptual. G1: *Plural noun forms*

- Que para la dimensión gramatical G2 (figura 22): los resultados obtenidos por los colegios C, G, H y D, por un lado, y por los colegios A, J e I, por otro lado, son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto y medio, respectivamente, en la dimensión *Personal pronouns*. Los alumnos del colegio E son los que alcanzan de forma mayoritaria el grado de cumplimiento más bajo en esta dimensión. Los resultados de los colegios B y F no permiten su agrupación en ninguno de los grupos establecidos, ya que sus alumnos alcanzan porcentajes similares de cumplimiento en las categorías establecidas.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios C y D alcanzan

un grado de cumplimiento alto en la dimensión G2, y los colegios A y E, un grado de cumplimiento medio y bajo, respectivamente, en la dimensión analizada. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio J alcanza un grado de cumplimiento medio en la dimensión G2. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G y H alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión G2 y, el colegio I, un grado de cumplimiento medio en dicha dimensión. Los colegios B (DAT Madrid-Sur) y F (DAT Madrid-Capital) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

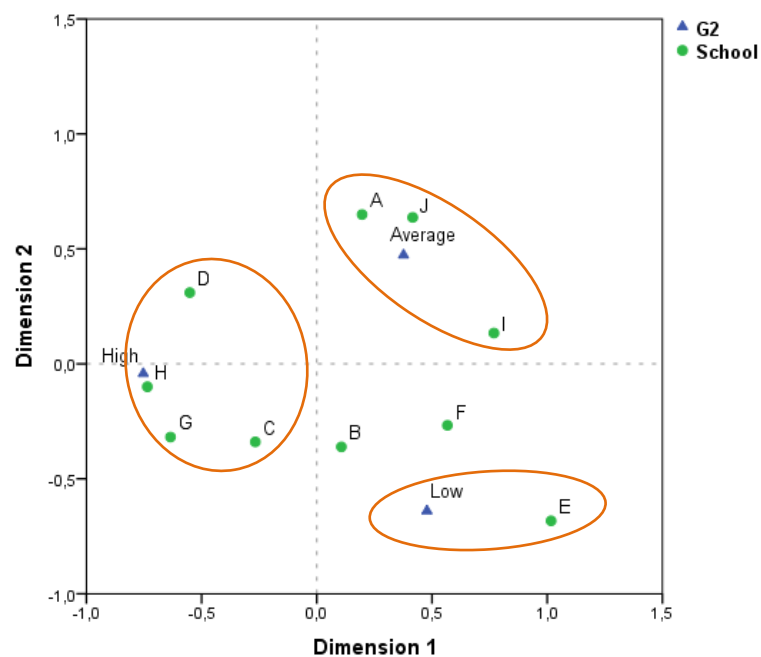


Figura 22. Mapa perceptual. G2: Personal pronouns

- Las dimensiones G3, G4 y G5 no se representan porque las variables colegio y grado de cumplimiento son independientes.
- Que para la dimensión gramatical G6 (figura 23): los resultados obtenidos por los colegios H y D, por un lado, por los colegios J, C, F y B, por otro lado, y finalmente, por los colegios I y E, son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto, medio y bajo, respectivamente, en la dimensión *Comparatives or Superlatives*. Los resultados que se obtienen en los colegios A y G son similares tanto en niveles bajos como medios y, por tanto, no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: el colegio D alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión G6, y los colegios B y C, por un lado, y el colegio E, por otro lado, un grado de cumplimiento medio y bajo, respectivamente, en la dimensión analizada. Respecto a la DAT Madrid-Capital observamos que los colegios F y J alcanzan un grado de cumplimiento medio en la dimensión G6. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que el colegio H alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión G6 y, el colegio I, un grado de cumplimiento bajo en dicha dimensión. Los colegios A (DAT Madrid-Sur) y G (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

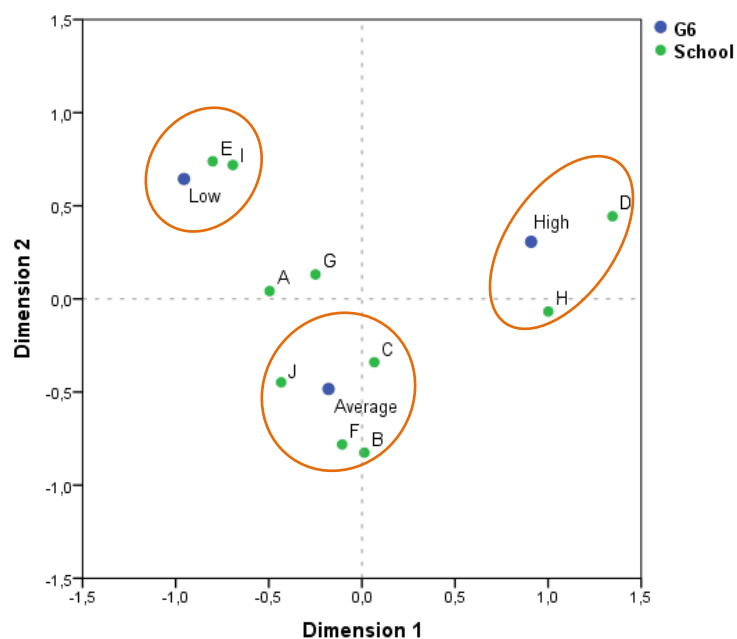


Figura 23. Mapa perceptual. G6: *Comparatives or Superlatives*

- Que para la dimensión gramatical G7 (figura 24): los resultados obtenidos por los colegios A, B, I y D, por un lado, por los colegios F y H, por otro lado, y finalmente, por los colegios E y J, son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto, medio y bajo, respectivamente, en la dimensión *Verb to be forms*. Los resultados que se obtienen en los colegios C y G no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión analizada, presentan un alto porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento medio —colegio C— y bajo —colegio G— en esa misma dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios A, B y D alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión G7 y, el colegio E, un grado de cumplimiento bajo en la dimensión analizada. Respecto a la DAT Madrid-Capital observamos, que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento medio en la dimensión G7 y, el colegio J, un grado de cumplimiento bajo en dicha dimensión. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que el colegio I alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión G7 y, el colegio H, un grado de cumplimiento medio en esa misma dimensión. Los colegios C (DAT Madrid-Sur) y G (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

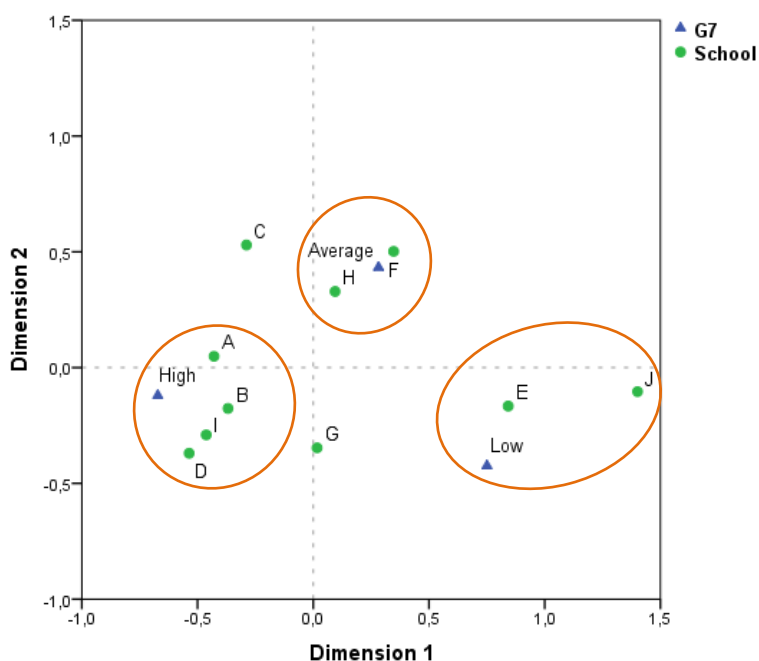


Figura 24. Mapa perceptual. G7: Verb to be forms

- Que para la dimensión gramatical G8 (figura 25): los resultados obtenidos por los colegios I, H y B, por un lado, y por los colegios A, E y D, por otro lado, son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto y medio, respectivamente, en la dimensión *Verb forms*. Los resultados que se obtienen en los colegios G, C, J y F no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que los resultados obtenidos por el colegio G, son similares tanto en niveles altos como medios, y los resultados obtenidos por los colegios C, J y F, aunque muestran un alto porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento bajo en esta dimensión, sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto o medio.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: el colegio B alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión G8 y, los colegios A, D y E, un grado de cumplimiento medio en dicha dimensión. Respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión G8. Los colegios C (DAT Madrid-Sur), F y J (DAT Madrid-Capital) y G (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

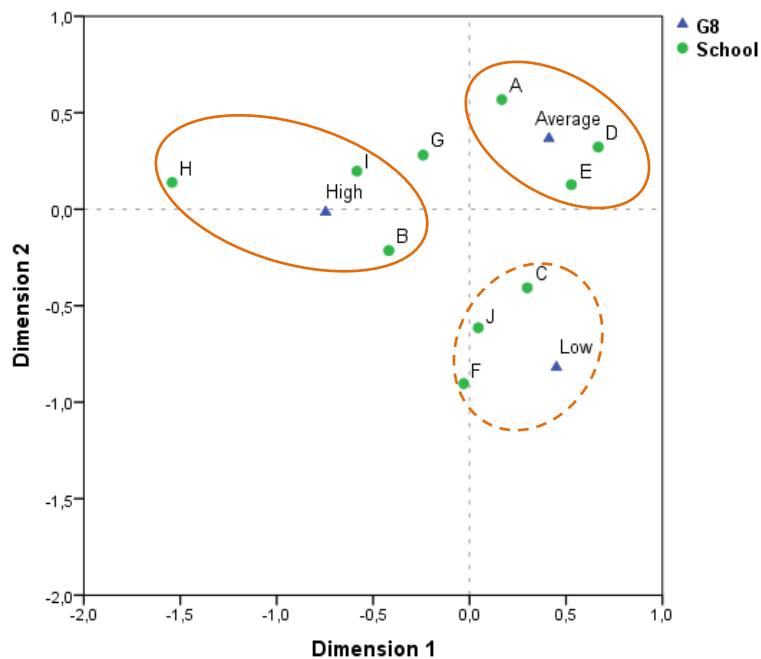


Figura 25. Mapa perceptual. G8: *Verb forms*

- Que para la dimensión gramatical G9 (figura 26): los resultados obtenidos por los colegios I y G, por un lado, por el colegio C, por otro lado, y finalmente por el colegio E, alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto, medio y bajo, respectivamente, en la dimensión *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*. Los resultados que se obtienen en los colegios A, B, D, F, H y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que los resultados obtenidos por el colegio H son similares tanto en niveles altos como medios, y los resultados obtenidos por los colegios A, B, D, F y J, aunque muestran un alto porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento bajo en esta dimensión, sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento medio.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: el colegio C alcanza un grado de cumplimiento medio en la dimensión G9 y, el colegio E, un grado de cumplimiento bajo en dicha dimensión. Respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión G9. Los colegios A, B y D (DAT Madrid-Sur), F y J (DAT Madrid-Capital) y H (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

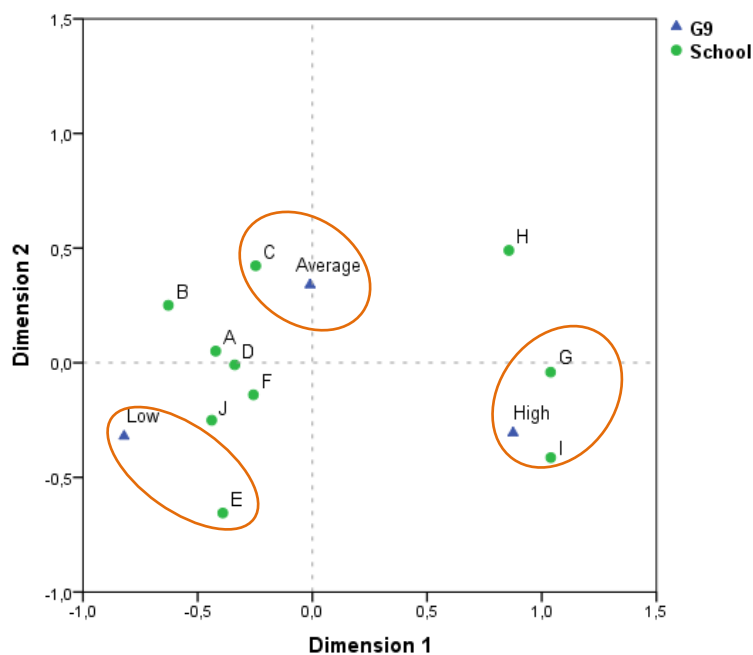


Figura 26. Mapa perceptual. G9: Modal verbs - Wh questions -

Adverbs

- Que para la dimensión gramatical G10 (figura 27): los resultados obtenidos por los colegios I, C, H y G son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto

en la dimensión *Prepositions of Place and Time*. Los resultados que se obtienen en los colegios A, B, E, F y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que los resultados obtenidos por los colegios B, E, F y J, aunque muestran un alto porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento bajo en esta dimensión, sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto. Los resultados obtenidos por el colegio A muestran un alto porcentaje de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento medio en esta dimensión, aunque sus alumnos alcancen de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: el colegio C alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión G10 y, el colegio D, un grado de cumplimiento medio en dicha dimensión. Respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G, H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión G10. Los colegios A, B y E (DAT Madrid-Sur) y F y J (DAT Madrid-Capital) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

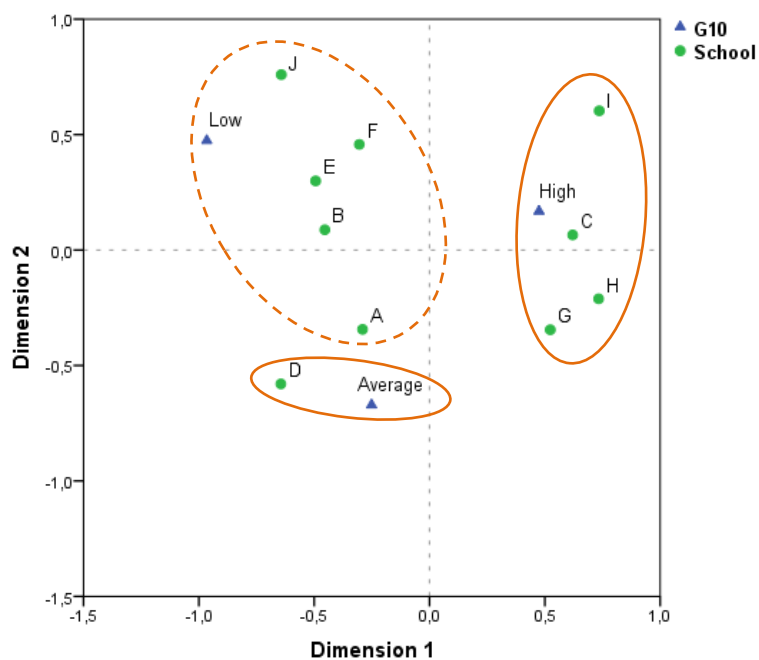


Figura 27. Mapa perceptual. G10: *Prepositions of Place and Time*

El mapa perceptual representado mediante la figura 28 muestra que en Vocabulario y de forma global:

- Los resultados obtenidos por todos los colegios son similares entre sí, y los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en los objetivos que marca la Comunidad de Madrid.
- Los resultados obtenidos por el colegio J ponen de manifiesto la existencia de un porcentaje significativo de alumnos que alcanzan un grado de cumplimiento bajo en dichos objetivos, aunque sus alumnos alcancen, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto.

- Los alumnos pertenecientes a los colegios H y F serán los que alcancen de forma mayoritaria el grado de cumplimiento más alto en los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.
- Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios A, B, C, D y E alcanzan un grado de cumplimiento alto de los objetivos marcados. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto de los objetivos marcados y, el colegio J, un grado de cumplimiento bajo en un porcentaje significativo de alumnos. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G, H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto de los objetivos marcados.

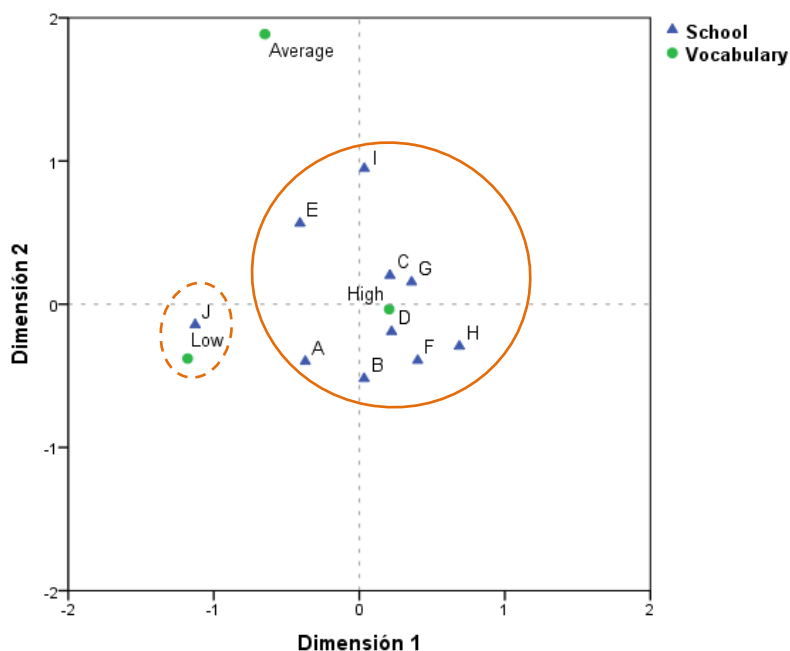


Figura 28. Mapa perceptual. Vocabulario global

Los mapas perceptuales para las dimensiones de Vocabulario muestran:

- Que para la dimensión de vocabulario V1 (figura 29): los resultados obtenidos por los colegios A, B, C, D, F, G, H e I son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en la dimensión *People and their environment*. Los resultados que se obtienen en los colegios E y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque en ambos casos sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión *People and their environment*, los resultados de estos colegios muestran un porcentaje significativamente mayor de alumnos con un grado de cumplimiento bajo-medio en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios A, B, C y D alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V1. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión V1. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G, H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V1. Los colegios E (DAT Madrid-Sur) y J (DAT Madrid-Capital) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

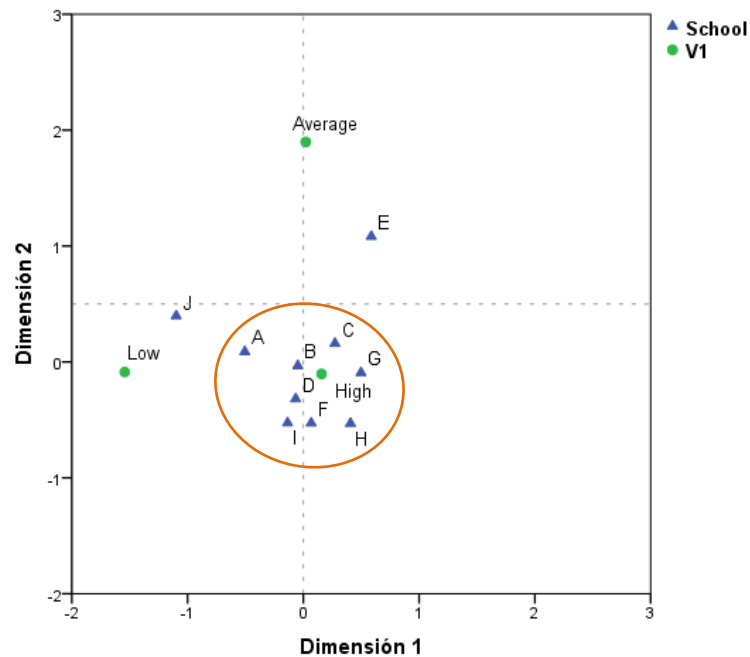


Figura 29. Mapa perceptual. V1: *People and their environment*

- Que para la dimensión de vocabulario V2 (figura 30): los resultados obtenidos por los colegios C, D, F, G y H son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Healthy living*. Los resultados que se obtienen en los colegios A, B, E, I y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque en todos los casos sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Healthy living*, los resultados de estos colegios muestran un porcentaje significativamente mayor de alumnos con un grado de cumplimiento bajo-medio en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios C y D alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V2. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión V2. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G y H alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V2. Los colegios A, B y E (DAT Madrid-Sur), J (DAT Madrid-Capital) e I (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

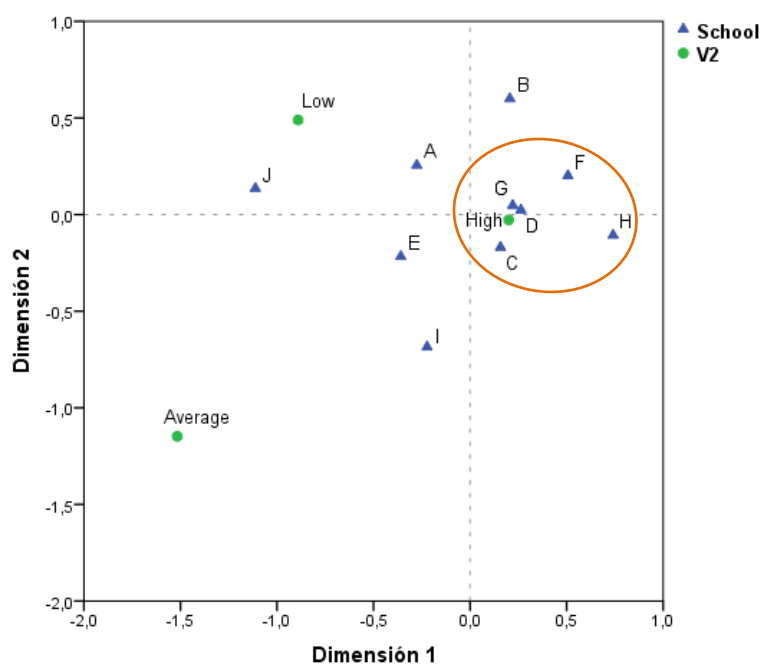


Figura 30. Mapa perceptual. V2: *Healthy living*

- Que para la dimensión de Vocabulario V3 (figura 31): los resultados obtenidos por los colegios B, C, D, F, H e I son similares entre sí, y que los alumnos

pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Nature*. Los resultados que se obtienen en los colegios A, E, G y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque en todos los casos sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Nature*, los resultados de estos colegios muestran un porcentaje significativamente mayor de alumnos con un grado de cumplimiento bajo-medio en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos, que en la DAT Madrid-Sur: los colegios B, C y D alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V3. Respecto a la DAT Madrid-Capital observamos, que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión V3. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste observamos, que los colegios H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V3. Los colegios A y E (DAT Madrid-Sur), J (DAT Madrid-Capital) y G (DAT Madrid-Oeste) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

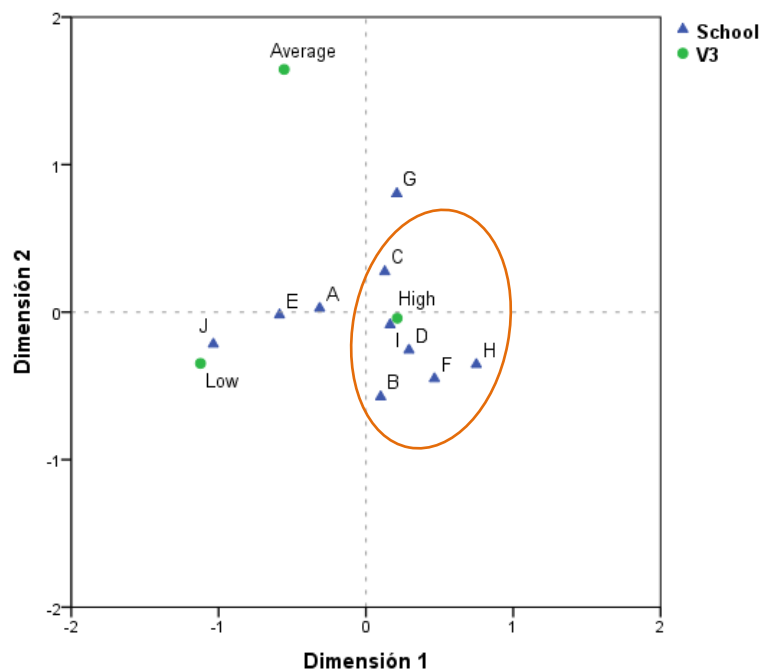


Figura 31. Mapa perceptual. V3: Nature

- Que para la dimensión de Vocabulario V4 (figura 32): los resultados obtenidos por los colegios B, C, D, F, G, H e I son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Discoveries and Time*. Los resultados que se obtienen en los colegios A, E y J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque en todos los casos sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Discoveries and Time*, los resultados de estos colegios muestran un porcentaje significativamente mayor de alumnos con un grado de cumplimiento bajo-medio en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios B, C y D alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V4. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión V4. Finalmente, respecto a la DAT Oeste, observamos que los colegios G, H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V4. Los colegios A y E (DAT Madrid-Sur) y J (DAT Madrid-Capital) no se pueden incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

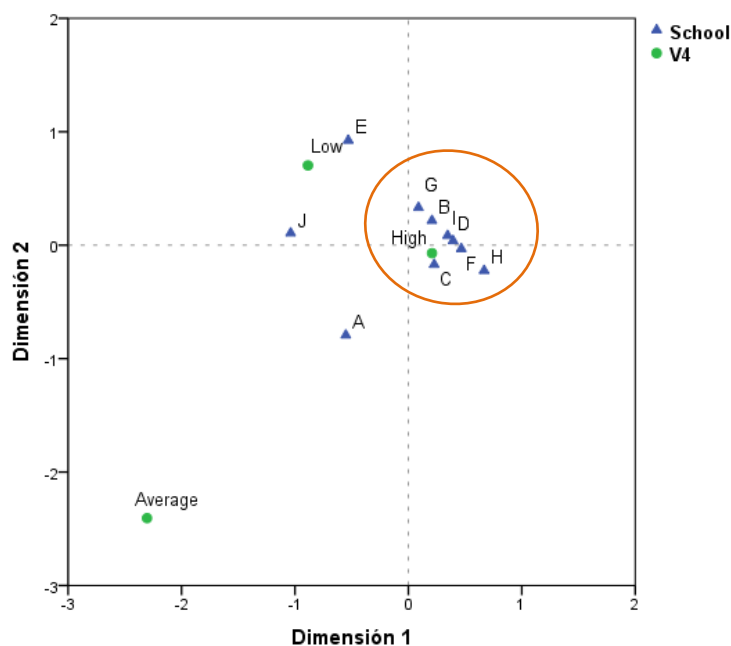


Figura 32. Mapa perceptual. V4: *Discoveries and Time*

- Que para la dimensión de Vocabulario V5 (figura 33): los resultados obtenidos por los colegios A, B, C, D, E, F, G, H e I son similares entre sí, y que los alumnos pertenecientes a dichos colegios alcanzan, de forma mayoritaria, un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Actions and Objects*. Los resultados que se

obtienen en el colegio J no permiten su agrupación en ninguna de las categorías establecidas, ya que, aunque sus alumnos alcanzan de forma mayoritaria un grado de cumplimiento alto en la dimensión *Actions and Objects*, los resultados de este colegio muestran un porcentaje significativamente mayor de alumnos con un grado de cumplimiento bajo en esta dimensión.

Si relacionamos estos datos con las Direcciones de Área Territorial a las que pertenecen, observamos que en la DAT Madrid-Sur: los colegios A, B, C, D y E alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V5. Respecto a la DAT Madrid-Capital, observamos que el colegio F alcanza un grado de cumplimiento alto en la dimensión V5. Finalmente, respecto a la DAT Madrid-Oeste, observamos que los colegios G, H e I alcanzan un grado de cumplimiento alto en la dimensión V5. El colegio J (DAT Madrid-Capital) no se puede incluir, de forma clara, en ninguno de los grupos establecidos.

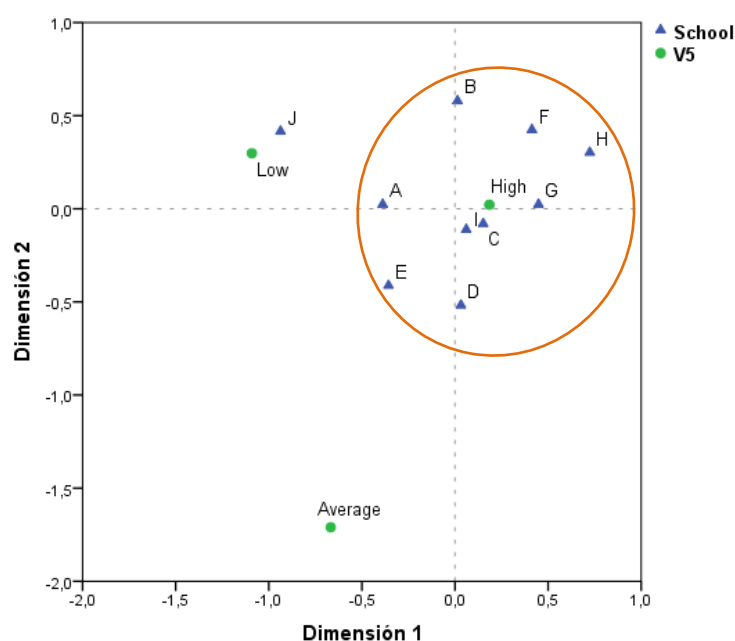


Figura 33. Mapa perceptual. V5: *Actions and Objects*

3.4.3.2 Resultados obtenidos en el estudio de la muestra por colegios de forma individualizada

En este segundo apartado vamos a mostrar el grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid en cada uno de los colegios que han participado en nuestro estudio, mostrando los resultados obtenidos en cada una de las categorías establecidas tanto de forma global como por dimensiones.

Los resultados obtenidos por el colegio A se muestran en la figura 34:

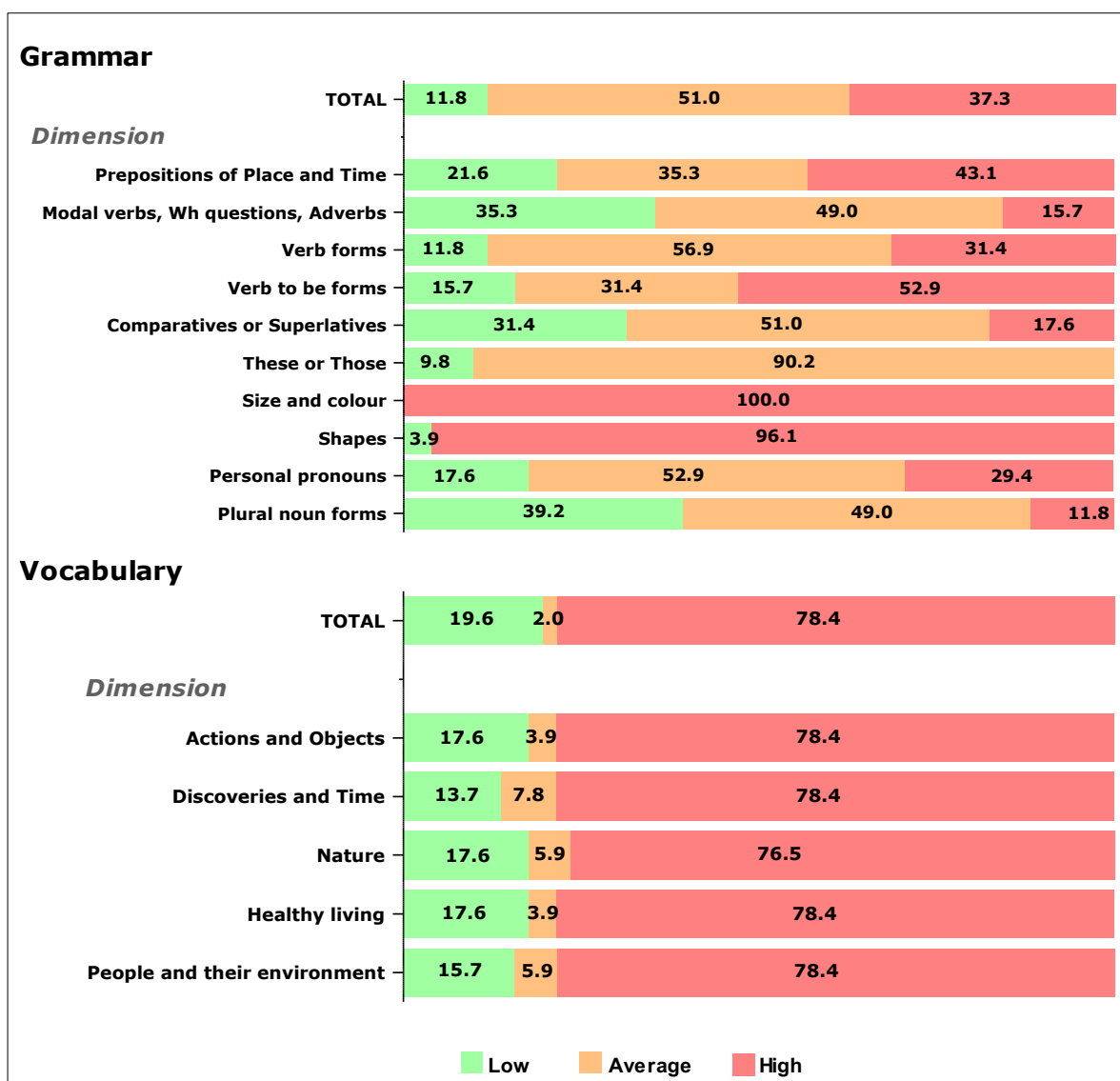


Figura 34. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio A (%)

En el colegio A se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 51.0 % del alumnado (n=26 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 37.3 % (n=19 alumnos), alto, y un 11.8 % (n=6 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 100.0 % (n=51 alumnos) y del 96.1 % (n=49 alumnos), respectivamente. Un 39.2 % de los alumnos (n=20 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms* y un 35.3 % (n=18 alumnos), en la dimensión *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 78.4 % de los alumnos (n= 40 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio B se muestran en la figura 35:



Figura 35. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio B (%)

En el colegio B se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 71.4 % del alumnado (n=15 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 19.0 % (n=4 alumnos), alto, y un 9.5 % (n=2 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 100.0 % (n=21 alumnos) y del 95.2 % (n=20 alumnos), respectivamente. Un 71.4 % de los alumnos (n=15 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms*, un 61.9 % (n=13

alumnos), en la dimensión *These or Those*, y un 38.1 % (n=8 alumnos), en la dimensión *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 85.7 % de los alumnos (n=18 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio C se muestran en la figura 36:

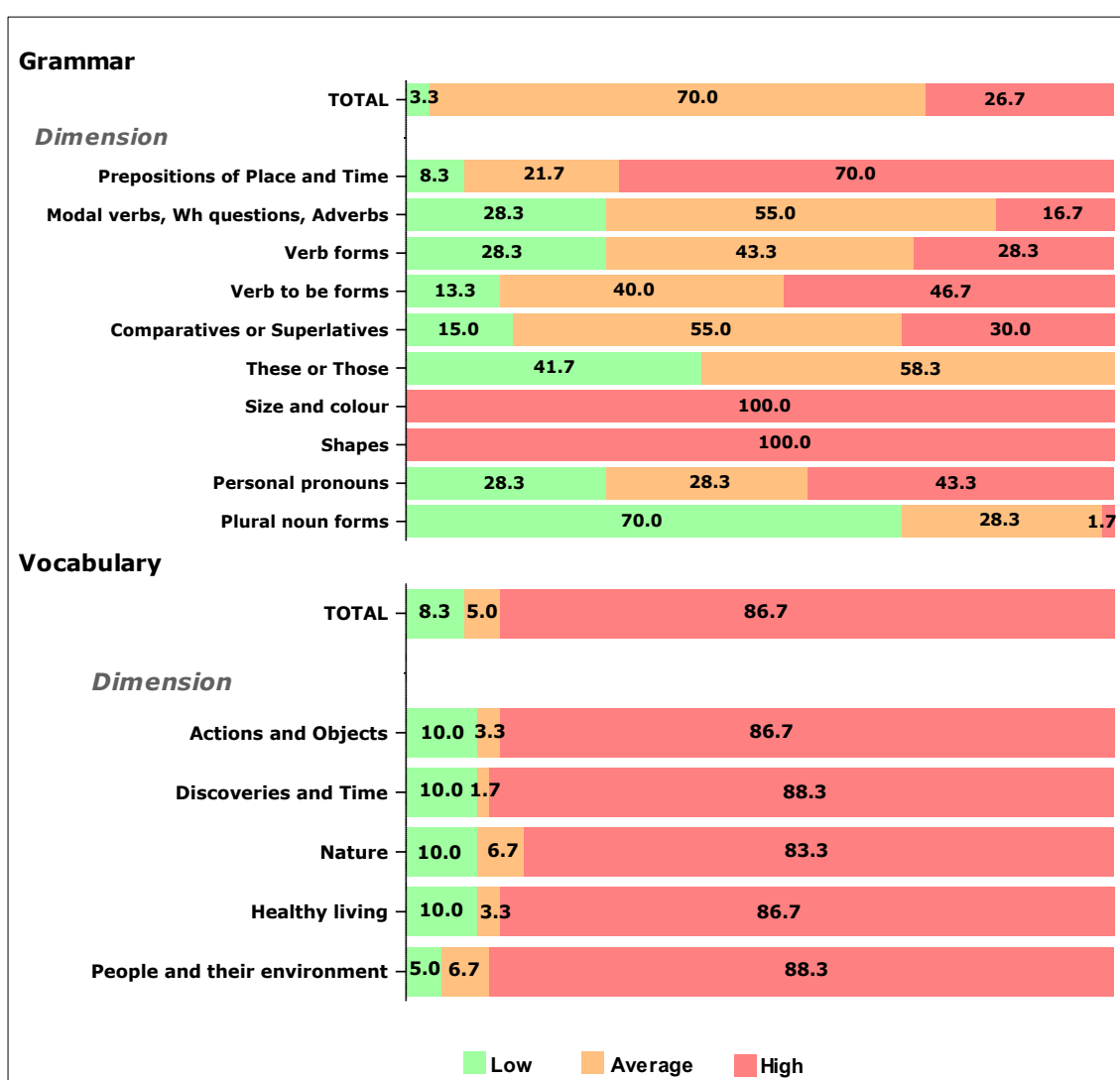


Figura 36. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio C (%)

En el colegio C se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 70.0 % del alumnado (n=42 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 26.7 % (n=16 alumnos), alto, y un 3.3 % (n=2 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 100.0 % (n=60 alumnos) en ambas dimensiones. Un 70.0 % de los alumnos (n=42 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms* y un 41.7 % (n=25 alumnos), en la dimensión *These or Those*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 88.3 % de los alumnos (n=53 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio D se muestran en la figura 37:

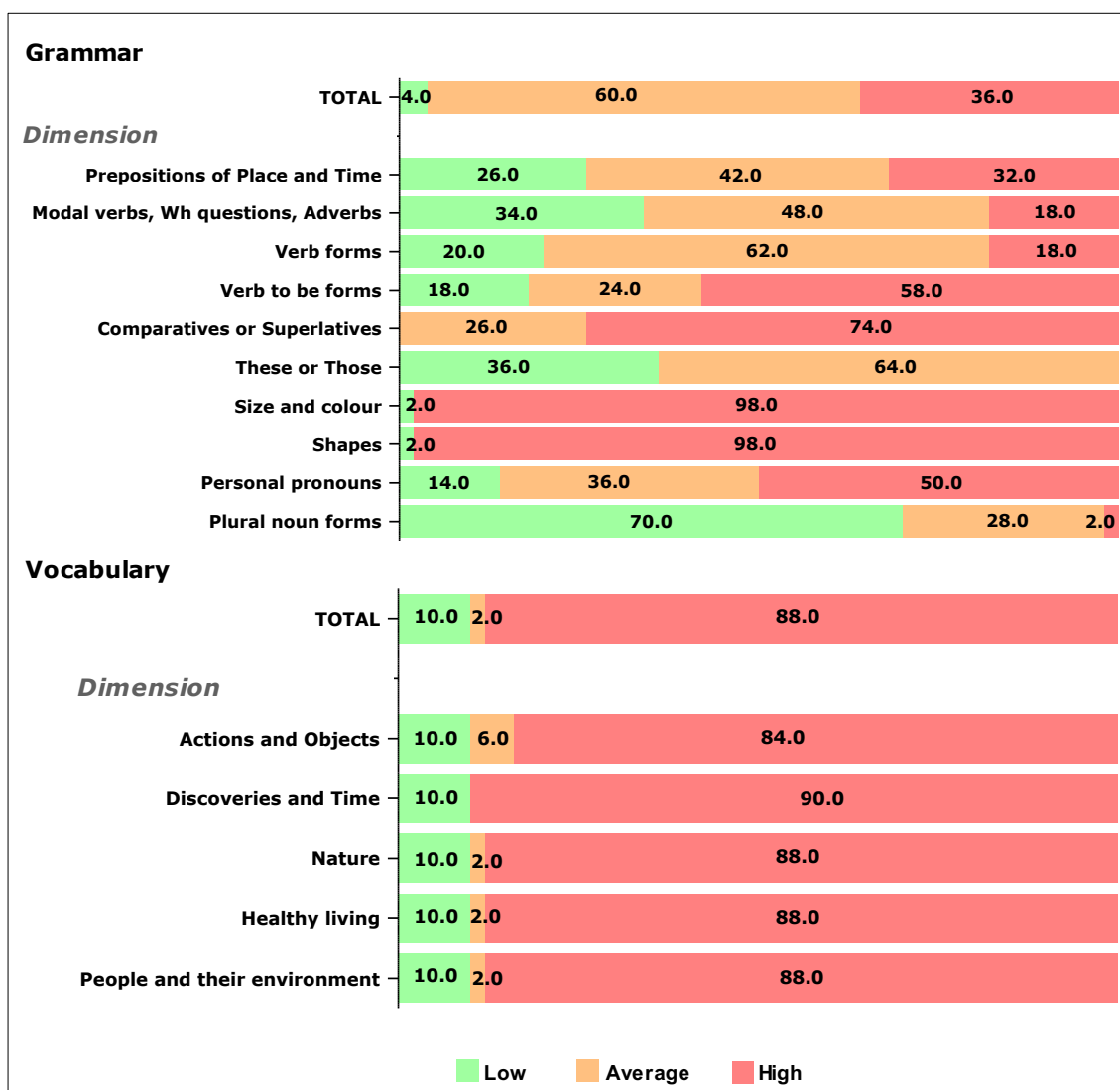


Figura 37. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio D (%)

En el colegio D se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 60.0 % del alumnado (n=30 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 36.0 % (n=18 alumnos), alto, y un 4.0 % (n=2 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 98.0 % (n=49 alumnos) en ambas dimensiones. Un 70.0 % de los alumnos (n=35 alumnos) alcanzan un grado de

cumplimiento bajo en *Plural noun forms*, un 36.0 % (n=18 alumnos), en *These or Those*, y un 34.0 % (n=17 alumnos), en *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 84.0 % de los alumnos (n=42 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio E se muestran en la figura 38:

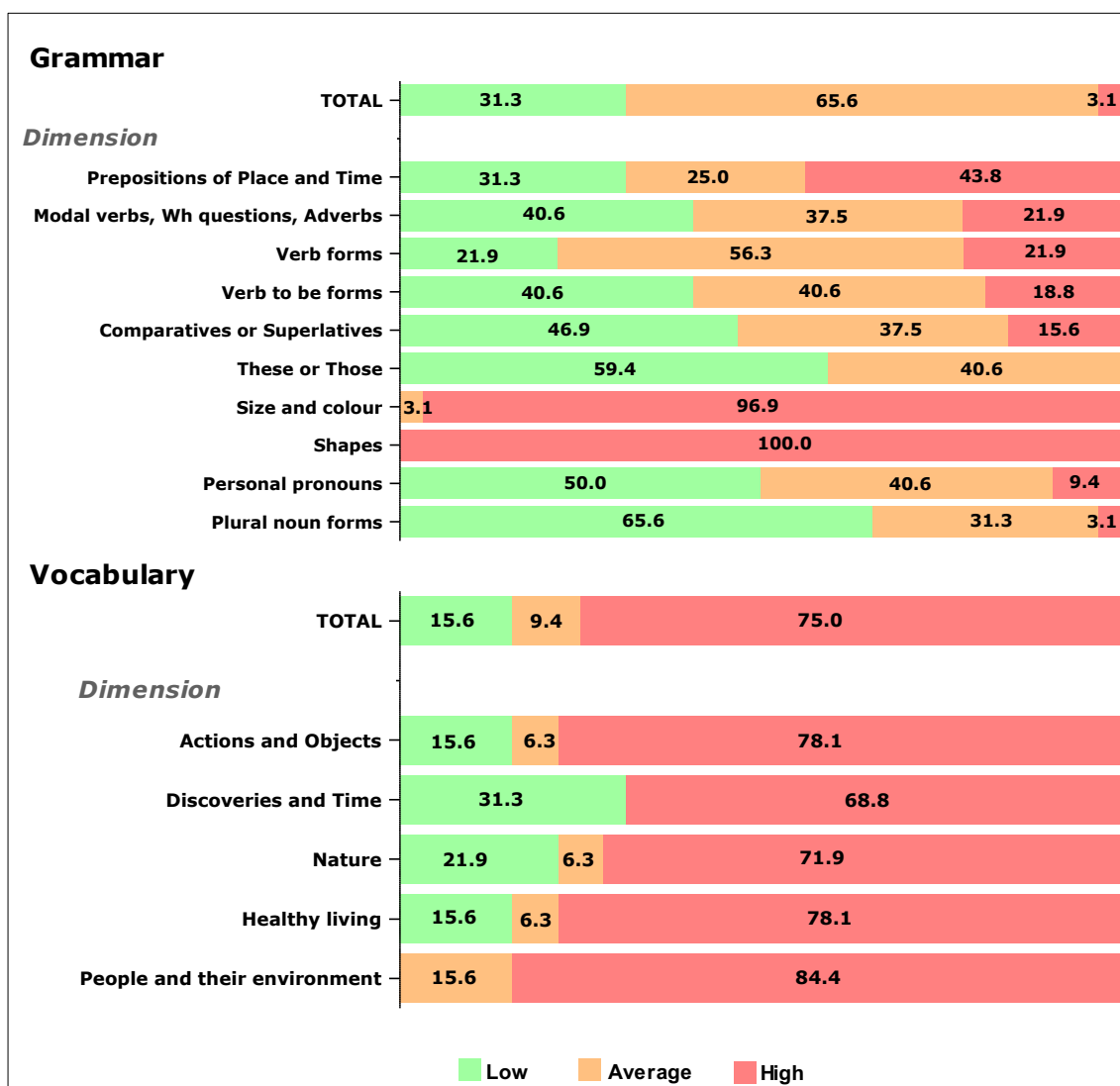


Figura 38. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio E (%)

En el colegio E se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 65.6 % del alumnado (n=21 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 3.1 % (n=1 alumnos), alto, y un 31.3 % (n=10 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 96.9 % (n=31 alumnos) y del 100.0 % (n=32 alumnos), respectivamente. Un 65.6 % (n=21 alumnos) de los alumnos alcanzan un grado de cumplimiento bajo en *Plural noun forms*, un 59.4 % (n=19 alumnos), en *These or Those*, y un 50.0 % (n=16 alumnos), en *Personal pronouns*.

En Vocabulario, a nivel global, al menos el 68.8 % de los alumnos (n=22 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid. Por dimensiones, un 31.3 % de los alumnos (n=10 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en *Discoveries and Time* y un 21.9 (n=7 alumnos), en *Nature*.

Los resultados obtenidos por el colegio F se muestran en la figura 39:

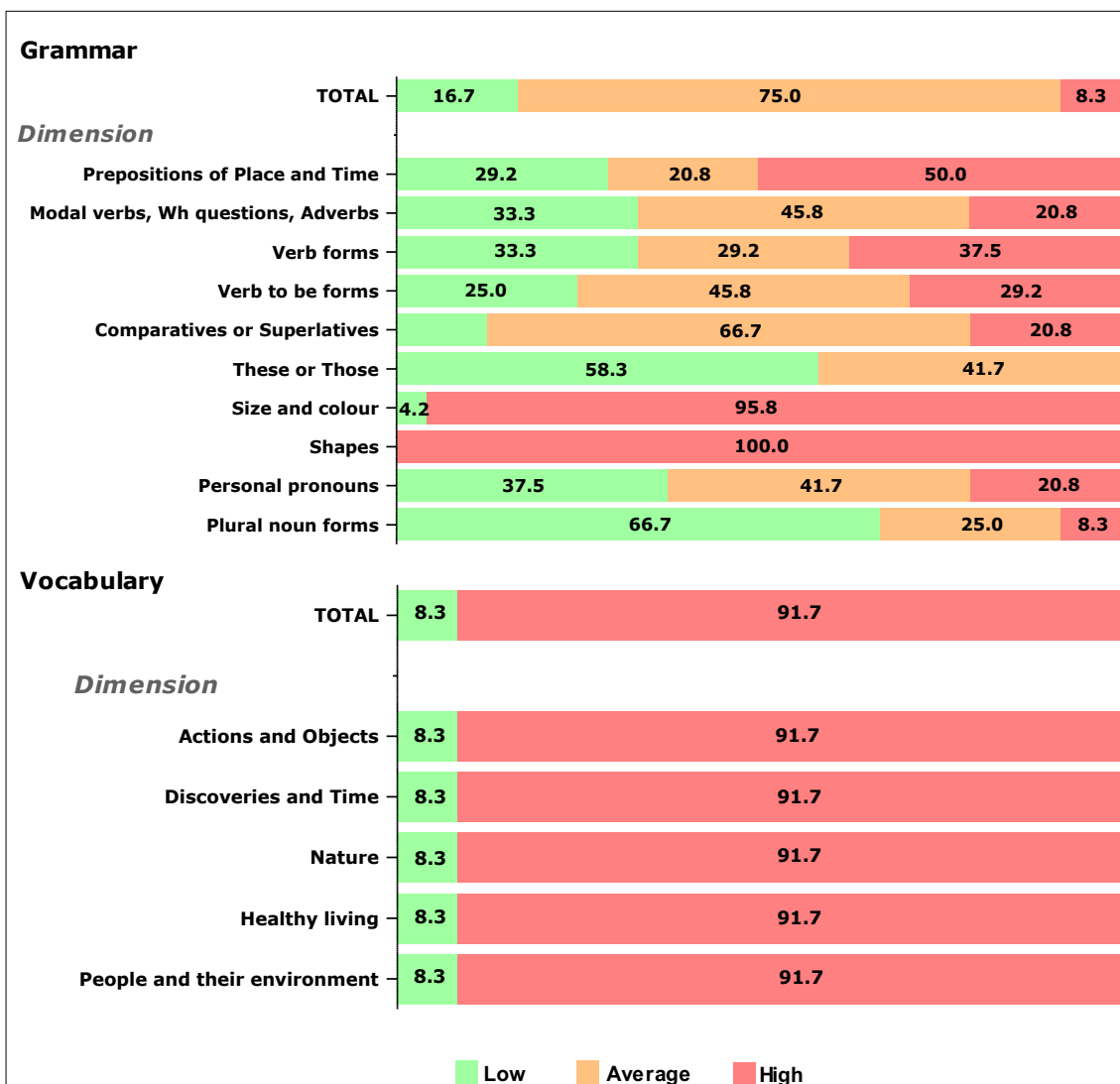


Figura 39. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio F (%)

En el colegio F se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 75.0 % del alumnado (n=18 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 8.3 % (n=2 alumnos), alto, y un 16.7 % (n=4 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 95.8 % (n=23 alumnos) y del 100.0 % (n=24 alumnos), respectivamente. Un 66.7 % de los alumnos (n=16 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms* y un 58.3 % (n=14 alumnos), en la dimensión *These or Those*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 91.7 % de los alumnos (n=22 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio G se muestran en la figura 40:

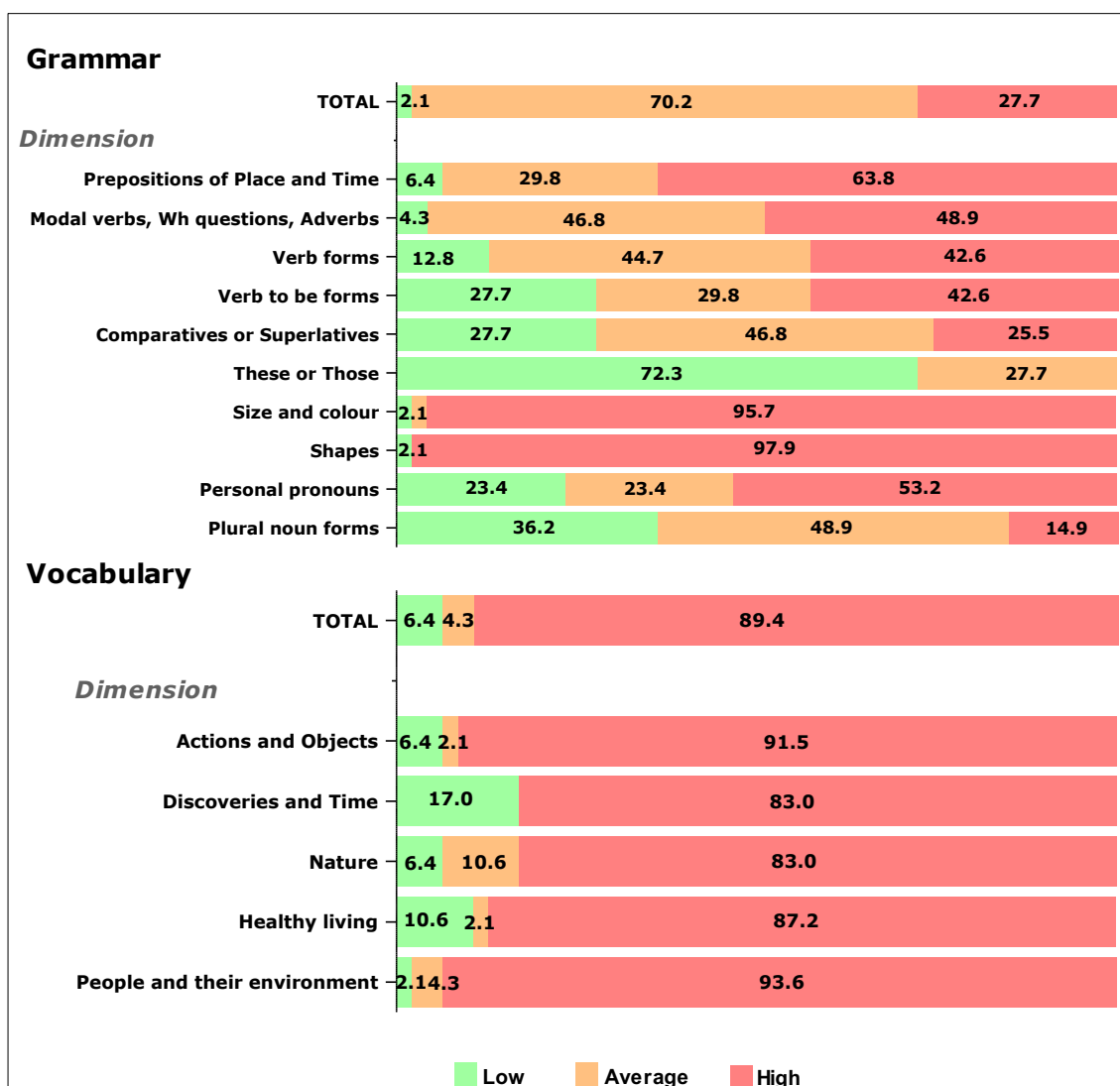


Figura 40. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio G (%)

En el colegio G se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 70.2 % del alumnado (n=33 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 27.7 % (n=13

alumnos), alto, y un 2.1 % (n=1 alumno), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 95.7 % (n=45 alumnos) y del 97.9 % (n=46 alumnos), respectivamente. Un 72.3 % de los alumnos (n=34 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *These or Those* y un 36.2 % (n=17 alumnos), en la dimensión *Plural noun forms*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 83.0 % de los alumnos (n=39 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio H se muestran en la figura 41:

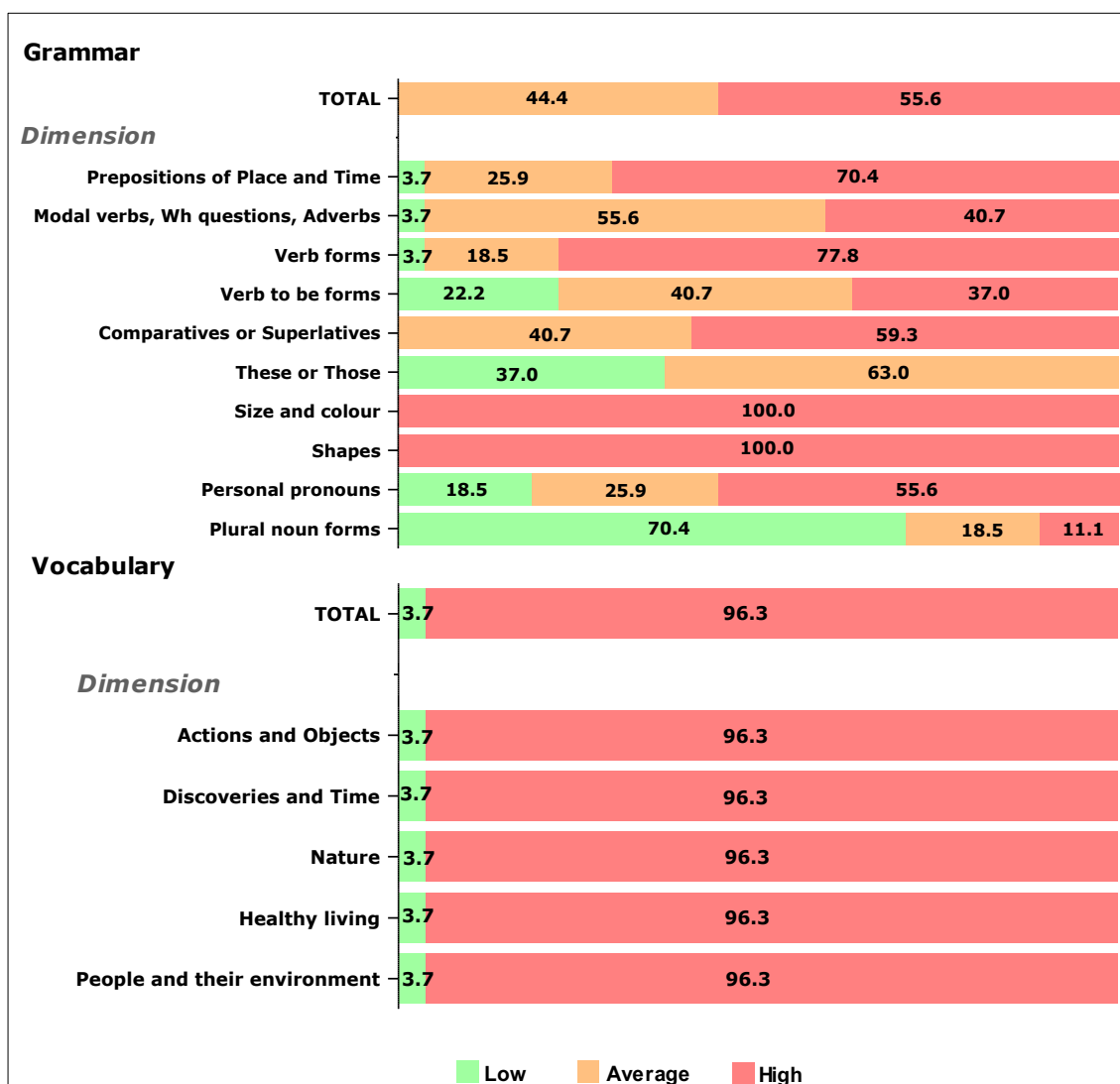


Figura 41. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio H (%)

En el colegio H se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 44.4 % del alumnado (n=12 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio y un 55.6 % (n=15 alumnos), alto. No se encontraron alumnos con un grado de cumplimiento bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 100.0 % (n=27 alumnos) en ambas dimensiones. Un 70.4 % de los alumnos (n=19 alumnos)

alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms* y un 37.0 % (n=10 alumnos), en la dimensión *These or Those*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 96.3 % de los alumnos (n=26 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio I se muestran en la figura 42:



Figura 42. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio I (%)

En el colegio I se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 77.8 % del alumnado (n=21 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 18.5 % (n=5 alumnos), alto, y un 3.7 % (n=1 alumnos), bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 92.6 % (n=25 alumnos) y del 100.0 % (n=27 alumnos), respectivamente. Un 55.6 % de los alumnos (n=15 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms*, un 48.1 % (n=13 alumnos), en la dimensión *These or Those*, y un 44.4 % (n=12 alumnos), en la dimensión *Comparatives or Superlatives*.

En Vocabulario, tanto a nivel global como por dimensión, al menos el 81.5 % de los alumnos (n=22 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid.

Los resultados obtenidos por el colegio J se muestran en la figura 43:

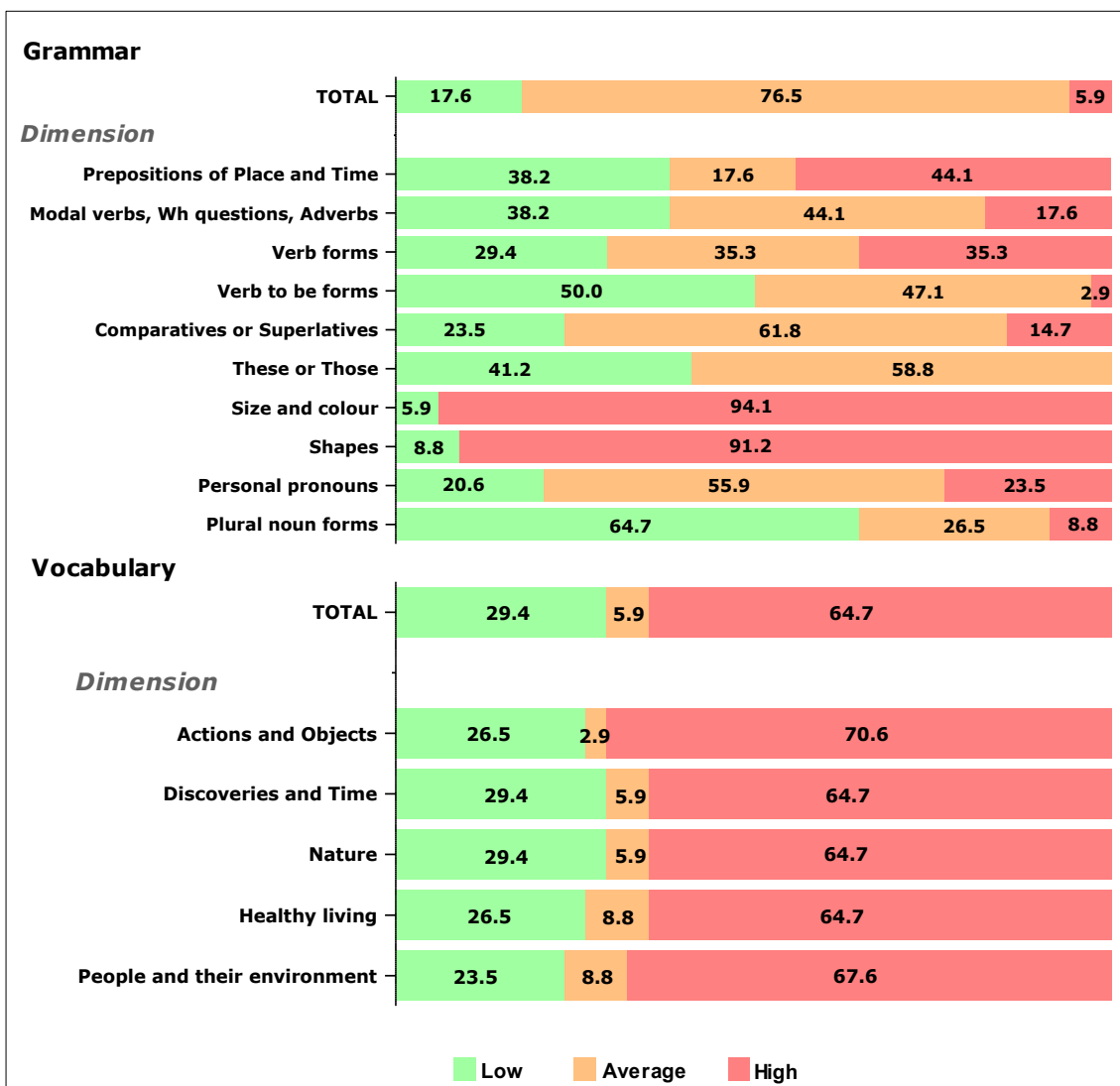


Figura 43. Grado de cumplimiento en Gramática y Vocabulario en el colegio J (%)

En el colegio J se observa cómo en Gramática, y de forma global, un 76.5 % del alumnado (n=26 alumnos) presenta un grado de cumplimiento medio, un 5.9 % (n=2 alumnos), alto, y un 17.6 % (n=6 alumnos) bajo. Por dimensiones, *Size and Colour* y *Shapes* son las que destacan sobre el resto, ya que el porcentaje de alumnos que logran un grado de cumplimiento alto es del 94.1 % (n=32 alumnos) y del 91.2 % (n=31 alumnos), respectivamente. Un 64.7 % de los alumnos (n=22 alumnos) alcanzan un grado de cumplimiento bajo en la dimensión *Plural noun forms*, un 50.0 % (n=17

alumnos), en la dimensión *Verb to be forms*, y un 41.2 % (n=14 alumnos) en la dimensión *These or Those*.

En Vocabulario, a nivel global, al menos el 64.7 % de los alumnos (n=22 alumnos) presentan un alto grado de cumplimiento de los objetivos marcados por la Comunidad de Madrid. Por dimensiones, un 29.4 % de los alumnos (n=10 alumnos) alcanza un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Discoveries and Time* y *Nature*.

3.5 Discusión

Si hacemos un rápido análisis de las directrices que en materia de bilingüismo han guiado la actuación de la Comunidad de Madrid en los últimos años, podemos observar cómo desde el año 2004, año en el que la Comunidad de Madrid tomó la decisión de introducir la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y hacerla extensiva, posteriormente y con carácter experimental, al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, hemos asistido a una progresiva incorporación de la lengua inglesa al currículo de nuestros alumnos, hasta conseguir que, en la actualidad, niños de entre cuatro y dieciséis años puedan “beneficiarse”, si así lo desean sus padres, de una educación bilingüe.

El hecho de entrecomillar la palabra beneficiarse se debe a que, hoy en día, la decisión tomada por la Comunidad de Madrid de extender su Programa Bilingüe a las etapas de Educación Infantil y Primaria no está exenta de polémica. Basta con revisar la bibliografía disponible para comprobar que todavía existe un enconado debate en el seno de la comunidad científica sobre la edad a la que debería iniciarse la enseñanza bilingüe. Mientras que algunos autores (Penfield y Roberts, 1959; Lenneberg, 1967; Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976; Neufeld, 1978; Torras, Tragant y García, 1997) defienden que la enseñanza bilingüe debe iniciarse a edades tempranas, aceptando así

la extendida creencia de que los niños, debido a su mayor plasticidad cerebral y su mayor necesidad de comunicación, tienen mayor facilidad para aprender segundas lenguas que los adolescentes o los adultos, otros, por el contrario, defienden que la enseñanza bilingüe debería retrasar su inicio a edades más avanzadas, atendiendo así a los estudios que ponen de manifiesto que el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso lento que, además de verse condicionado por la edad del aprendiz, se encuentra influenciado por factores sociales, psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos, entre los que cabría citar por su relevancia: las dificultades de aprendizaje y las diferencias entre alumnos (Baker y Prys, 1998; Fernández, Pena, García y Fernández, 2007), las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto académico (Bueno y Pérez, 2008), la calidad de la enseñanza y su continuidad en niveles educativos superiores (Singleton, 1989), la intensidad y el tiempo de exposición a la segunda lengua (Curtain, 2000; Lyster, 2007), la formación y el nivel de competencia lingüística del profesorado (Marinova-Todd, Bradford y Snow, 2000; Fernández, Pena, García y Halbach, 2005; Fernández y cols., 2007) y las actividades didácticas que se lleven a cabo en el aula (Rixon, 2000) y fuera del aula (Escobar, 2003; Arús-Hita y Rodríguez-Alarcón, 2014; Ibáñez, 2015).

Pero la edad de inicio no es el único tema que suscita controversia. Cada vez son más numerosos los autores que cuestionan los métodos empleados en la enseñanza de segundas lenguas en contextos formales (Pérez Esteve y Zayas, 2007; Halbach, 2008) y alertan de la influencia negativa que estos métodos pueden llegar a tener sobre el nivel de competencia lingüística alcanzado en la lengua de instrucción, habitualmente la lengua materna (Madrid y Hughes, 2011; Hughes, 2012). Para paliar esta situación, estos autores proponen reclamar a las instituciones competentes en la materia una

mayor contribución de los contenidos curriculares al aprendizaje de la lengua de instrucción —en nuestro caso, la lengua española— (Gómez, 2013), el desarrollo de enfoques metodológicos que aporten una nueva organización de los contenidos (Caballero, 2010) y de los espacios educativos (Pérez, 2008), y que se dote al profesorado de recursos y materiales docentes que se puedan adaptar con mayor facilidad tanto a las características del alumnado como a las áreas de conocimiento que se deben impartir en ambas lenguas (Krück y Loeser, 2002; Halbach, García y Fernández, 2009; Fernández y Halbach, 2009).

La realidad educativa que hemos expuesto, presente no solo en la Comunidad de Madrid sino también en el resto de España y países de nuestro entorno, ha dado pie a la publicación de numerosos artículos que analizan el fenómeno bilingüe desde perspectivas muy diferentes. Basta con introducir en un buscador de internet los términos “bilingüismo”, “enseñanza de idiomas” o “programas bilingües” para que, inmediatamente, se desplieguen ante nuestros ojos multitud de páginas con artículos de análisis o de opinión, revistas digitales especializadas en la materia o publicaciones relacionadas con el tema. Si hacemos un rápido repaso de esta documentación, lo primero que nos llama la atención es la gran heterogeneidad que caracteriza la bibliografía disponible, seguramente por constituir el fenómeno bilingüe un tema que compete a múltiples disciplinas del conocimiento y que permite, por tanto, una amplia variedad de enfoques, objetivos de investigación, procedimientos metodológicos y tipologías de muestras. Si estudiamos con mayor detenimiento la bibliografía más reciente y nos circunscribimos al ámbito de la educación, observamos que la mayor parte de los artículos publicados se centran en el análisis, generalmente teórico o con escaso soporte empírico, de alguna de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo influye el bilingüismo sobre la lengua materna?
- ¿Cómo influye el bilingüismo en el desarrollo intelectual y personal del niño?
- ¿A qué edad debe iniciarse la educación bilingüe?
- ¿Cuáles son las implicaciones que comporta la enseñanza bilingüe en la educación del alumnado?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la educación bilingüe?
- ¿Cuál es el método más adecuado para enseñar una segunda lengua?
- ¿Debe tenerse en cuenta el origen filogenético de la lengua objeto y su concordancia con la lengua materna a la hora de escoger el método de enseñanza más adecuado?
- ¿Cuál debe ser el perfil de los docentes adscritos a un programa bilingüe?
- ¿Cómo influyen los factores étnicos, sociales, políticos, demográficos, culturales o económicos en la educación bilingüe?
- ¿Perjudica la excesiva promoción de la lengua inglesa, en detrimento de las lenguas cooficiales, minoritarias o migrantes, la consecución del objetivo europeo de avanzar hacia una sociedad multilingüe y multicultural?

Pero el encendido debate de estas cuestiones, si bien es de enorme interés para la comunidad científica, no nos aporta los datos que necesitamos para poder contrastar y discutir los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Un examen más exhaustivo de la bibliografía disponible en busca de estudios que avalen empíricamente las opiniones vertidas sobre la educación bilingüe nos muestra que los primeros estudios de campo llevados a cabo con la intención de evaluar los resultados obtenidos por alumnos escolarizados en centros educativos que contaban

con programa bilingüe se remontan a los años setenta del siglo XX, donde inicialmente autores como Lambert (1974, 1977) y Genesee (1987), y, posteriormente, autores como Swain y Lapkin (1991), Swain, Lapkin, Rowen y Hart (1991), Taylor (1992), Halsall (1998) o Turnbull, Lapkin y Hart (2001), entre otros, pusieron de manifiesto, al analizar los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá, que los alumnos inmigrantes que se encontraban escolarizados en su propia lengua materna —distinta del francés y del inglés— obtenían, al evaluar la competencia lingüística alcanzada en la segunda lengua, resultados estadísticamente superiores a los alcanzados por el resto de los alumnos, y comprobaban, al evaluar el rendimiento académico de estos alumnos, que los resultados obtenidos no se veían afectados por el hecho de que determinadas asignaturas fuesen impartidas en una segunda lengua.

A partir de aquí, los estudios se irán sucediendo a ritmo lento pero constante, aunque la mayor parte de ellos, como los llevados a cabo en Canadá con el inglés y el francés, en Estados Unidos con el inglés y el español o en Europa con sus diferentes lenguas oficiales, se centrarán en analizar los programas de inmersión para inmigrantes residentes en un país extranjero, por lo que la validez de estos estudios para nuestra investigación resulta muy limitada.

No obstante, y centrándonos en el tema que nos compete, hemos encontrado algunos estudios que si bien no guardan una relación directa con nuestra línea de investigación, aportan conclusiones que nos ayudarán a comprender mejor los resultados obtenidos en nuestro estudio. Por ejemplo, los estudios llevados a cabo por Barik y Swain (1978), Kessler y Quinn, (1980) o Genesee, Lambert y Holobow (1986), evaluando el rendimiento académico de alumnos incluidos en programas de inmersión

en Canadá y Estados Unidos, coinciden en señalar la superioridad de los sujetos bilingües respecto a los monolingües a la hora de procesar la información y desarrollar habilidades encaminadas a la resolución de problemas.

En este mismo sentido, Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto (2003), estudiando los resultados obtenidos por alumnos monolingües angloparlantes que cursaban sus estudios en Estados Unidos en centros bilingües —inglés-español— con una distribución equilibrada en el uso de ambas lenguas, ponen de manifiesto que estos alumnos no solo alcanzaban una competencia lingüística suficiente en la segunda lengua —el español—, sino que además, al comparar sus resultados con los obtenidos por alumnos que cursaban sus estudios en centros monolingües, alcanzaban resultados estadísticamente superiores en tareas fonológicas claves para la lectura.

Otros estudios, como los llevados a cabo por Wayne y Collier 2002 o por Turnbull, Hart y Lapkin (2003), evaluando los efectos que sobre el rendimiento académico tienen los programas de educación bilingüe para inmigrantes en Estados Unidos y Canadá, muestran que si bien se detecta, en los primeros niveles de enseñanza analizados, un retraso en la consecución de los logros curriculares esperados de los alumnos bilingües respecto a los monolingües, este retraso se va reduciendo gradualmente en los siguientes niveles, hasta llegar a desaparecer o incluso invertirse, a partir del sexto grado.

En esta misma línea de trabajo, Jepsen (2009), estudiando los resultados obtenidos en la prueba estatal de nivel de inglés llevada a cabo en el Estado de California por alumnos no angloparlantes pertenecientes a los grados de primero a quinto, puso de manifiesto que si bien los alumnos incluidos en programas bilingües tienen un dominio

del inglés sustancialmente más bajo que otros estudiantes de inglés en los grados de primero y segundo, esta diferencia se corrige cuando se comparan estos mismos grupos de alumnos en los grados de tercero, cuarto y quinto.

Pero, lamentablemente, estos estudios se alejan bastante de la realidad lingüística de nuestro país, donde el inglés no es un idioma oficial y su aprendizaje, por tanto, sitúa en un punto de partida similar a todos los alumnos. Aproximándonos más a la realidad educativa de la Comunidad de Madrid, uno de los estudios que, a nuestro juicio, comparte un enfoque similar al nuestro, aun teniendo en cuenta que se trata de comunidades lingüísticas, sistemas educativos y niveles de enseñanza diferentes, es el llevado a cabo por Admiraal, Westhoff y de Bot (2006), quienes, analizando el efecto del uso del inglés como lengua vehicular en los primeros cuatro años de la etapa de Educación Secundaria en Holanda, concluyen, por un lado, que “no se encontraron efectos para el conocimiento del vocabulario como receptores al finalizar el primer año estudiado y sí una diferencia progresiva en favor del grupo bilingüe a partir del segundo año en relación a los aspectos de comprensión lectora, competencia oral en general y pronunciación; y por otro lado, que no se encontraron efectos negativos respecto a los resultados en los exámenes al final de la educación secundaria en holandés y en las asignaturas enseñadas en inglés”, aunque la puntuación alcanzada en los exámenes realizados en inglés por el grupo bilingüe fue significativamente mayor que la puntuación del grupo control.

En España, la propia realidad multilingüe del territorio nacional ha condicionado indirectamente los estudios llevados a cabo en materia de bilingüismo, dificultando, consecuentemente, su comparación y extracción de conclusiones generalizables.

Pasando por alto factores tan importantes como: las diferencias estructurales y organizativas de los sistemas educativos, la proximidad o el distanciamiento filogenético de la lengua materna con la segunda lengua estudiada, la situación bilingüe del estudiante —aprendizaje voluntario versus aprendizaje impuesto por las circunstancias— o el grado de dominio académico de la lengua materna —factores que por sí solos darían pie a estudios independientes—, si igualamos el factor edad y minimizamos en lo posible las diferencias socioculturales de la población, las diferencias en cuanto a la cantidad e intensidad de la exposición a la segunda lengua se presentan como uno de los condicionantes más influyentes en su proceso de aprendizaje.

En referencia a este condicionante, Coyle (2005) sostiene que cuando se evalúan aspectos tan complejos como el rendimiento conseguido por los escolares que participan de un currículo integrado, o la eficacia de los programas multilingües para alcanzar la competencia comunicativa en las lenguas enseñadas, no se deben comparar programas educativos que difieran en cuanto a la cantidad e intensidad de la exposición a las lenguas de instrucción, ya que no es lo mismo analizar programas bilingües que integran junto a la lengua materna una lengua extranjera como el inglés, el francés o el alemán, que programas bilingües que integren junto a la lengua materna una lengua cooficial como el catalán, el gallego o el euskera, o que programas multilingües que integran, junto a las lenguas materna y oficial-cooficial, una o varias lenguas extranjeras. Mientras que en la primera situación presentada la exposición a la segunda lengua se limita habitualmente al contexto formal de la escuela, en la segunda, la exposición se amplía además a contextos naturales como el familiar, el laboral o el comunitario (Olaziregi, 1994; Urrutia, Cantia, Martínez y Millas, 1998;

Laorden y Peñafiel, 2010; Aparici y cols., 2012), y finalmente, en la tercera, el diferente estatus de las lenguas enseñadas hace que se presenten conjuntamente ambos contextos (Cenoz y Jessner, 2000; Lasagabaster, 2001, 2005; Ruiz de Zarobe, 2005; Torres-Guzmán y Etxeberria, 2005).

En referencia a la primera situación planteada, que es la que comparte características comunes con nuestro trabajo de investigación, los estudios que se han llevado a cabo se han centrado en evaluar tanto el rendimiento académico de los escolares que participan de programas bilingües (Galindo y Moreno, 2008; Johnstone, Dobson y Pérez Murillo, 2010; Sotoca, 2013) como aquellos aspectos de la educación bilingüe que, aún hoy en día, siguen sin tener una respuesta clara para la comunidad científica, como son por ejemplo: cuáles son las metodologías más adecuadas para este tipo de educación (Halbach, 2008; Molero, 2011a); cuál es la aportación de la metodología AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) al proyecto bilingüe (Borrull, Catrain, Juan, Salazar y Sánchez, 2008; Fernández, 2008; Fernández, 2009; Ramos, 2009; Ramos y Ruiz, 2011; García Jiménez, García Pellicer y Yuste, 2012); cuál es la percepción que tienen los equipos directivos (Laorden y Peñafiel, 2010; Travé, 2013), el profesorado (Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso, 2009; Pavón y Rubio, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Lova y Bolarín, 2015) y los alumnos (Ramos, 2007a) de los programas bilingües; cuál debe ser la formación específica del profesorado que participa en programas bilingües (Ramos, 2007b); cómo debe orientarse la enseñanza bilingüe en las asignaturas que se imparten en la lengua a enseñar (Cancelas y Cancelas, 2009; Fernández, 2009; Molero, 2011b) o cuáles son las expectativas del profesorado antes de iniciar un proyecto bilingüe (Fernández y cols., 2005).

Si hacemos un análisis de los estudios que se han llevado a cabo en las diferentes comunidades autónomas, encontramos que las comunidades del País Vasco y Cataluña, debido a sus particularidades culturales, lingüísticas, sociales y políticas, son las que han estudiado de forma más extensa las implicaciones que puede tener en el alumnado el desarrollo de proyectos educativos bilingües y plurilingües. Los estudios realizados en estas dos comunidades reflejan, desde un primer momento, panoramas educativos claramente diferenciados del resto de España. Mientras que en las comunidades del País Vasco y Cataluña, donde las lenguas cooficiales —vernáculos— disponen de un alto nivel de reconocimiento institucional y una amplia proyección social, se analizan normalmente modelos trilingües en los que están presentes las lenguas oficial, cooficial y extranjera, en el resto de las comunidades autónomas, donde no existe una lengua cooficial o no se dispone del reconocimiento institucional o la proyección social suficiente de la lengua cooficial, se analizan normalmente modelos bilingües en los que únicamente están presentes las lenguas oficial y extranjera.

No obstante, a pesar de la diferencia metodológica que genera la realidad política, cultural, lingüística y social de las dos comunidades mencionadas anteriormente, la mayor parte de los estudios realizados en las diferentes comunidades autónomas del territorio nacional coinciden en destacar, una vez superados los primeros años de escolarización y homogeneizado los distintos factores condicionantes del aprendizaje, las claras ventajas de la educación bilingüe respecto a la monolingüe a la hora de conseguir un mayor nivel de competencia lingüística tanto en la lengua materna como en el resto de lenguas estudiadas. Pero, además, los estudios realizados en las comunidades del País Vasco y Cataluña para conocer la validez de sus respectivos

proyectos educativos van más allá, y ponen de manifiesto, al evaluar la competencia alcanzada por los alumnos en la lengua extranjera estudiada, habitualmente la tercera lengua, un balance claramente positivo en favor de los modelos de enseñanza que garantizan la competencia bilingüe equilibrada entre las lenguas oficial y cooficial respecto a los modelos que proporcionan un bilingüismo desequilibrado en favor de una de las dos lenguas, la oficial o la cooficial, aunque dado el énfasis que estas comunidades han puesto en la defensa de sus respectivos modelos de enseñanza, no debemos obviar la posibilidad de que, en un afán por demostrar las bondades de sus respectivos sistemas educativos, exista un posible sesgo en la interpretación de las conclusiones obtenidas en estos estudios.

Una vez aceptada la diferencia metodológica expuesta, asumida la incertidumbre de mi reflexión personal y centrándonos en el tema que nos compete, nos gustaría mencionar algunos estudios cuyas conclusiones en referencia al factor edad, a la competencia lingüística mostrada y al rendimiento escolar alcanzado por los alumnos consideramos de interés por su mayor relación con el objetivo de nuestra investigación.

Agrupando estos estudios por comunidades, encontramos, en referencia al rendimiento escolar y a la competencia lingüística alcanzada, que dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Cenoz (1991), mediante un estudio llevado a cabo sobre la adquisición del inglés como tercera lengua por estudiantes bilingües —euskera-castellano— que finalizan la etapa de Educación Secundaria, pone de manifiesto que un mayor grado de bilingüismo se corresponde, estadísticamente, con un mayor nivel de competencia en las destrezas de comprensión

y expresión oral y escrita, y una mejor adquisición de la gramática y el vocabulario de la tercera lengua.

En esta misma línea de resultados, Lasagabaster (1998), mediante un estudio realizado con alumnos escolarizados en su lengua materna —el euskera—, demuestra que estos alumnos conseguían alcanzar, además de un bilingüismo más equilibrado, unos resultados estadísticamente superiores en lengua extranjera. También Lasagabaster (2000), en un estudio llevado a cabo con alumnos de once-doce y trece-catorce años de edad, que cursaban sus estudios en dos modelos lingüísticos diferentes del sistema educativo vasco —uno que garantizaba el bilingüismo equilibrado de euskera y castellano, y otro que utilizaba el castellano como lengua vehicular y asignaba una hora diaria al estudio del euskera—, demuestra que los alumnos que cursaron sus estudios en el modelo que garantizaba el bilingüismo equilibrado obtuvieron mejores resultados en la lengua extranjera estudiada: el inglés.

Finalmente y manteniendo esta misma línea de resultados, Sagasta (2003), mediante el análisis de pruebas escritas, demuestra que los alumnos que cuentan con una mayor competencia lingüística en castellano y en euskera obtienen resultados estadísticamente superiores en las pruebas de inglés.

Dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña, Aparici y cols. (2012), basándose en los resultados obtenidos por los alumnos en el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA) y en el análisis de la evidencia empírica disponible sobre el modelo lingüístico escolar en Cataluña, concluyen: que los alumnos castellanohablantes no acaban la escolarización obligatoria con déficits en sus conocimientos escolares, por culpa de estudiar en una lengua —la catalana— que no

es la suya (Serra, 1997; Ferrer, Valiente y Castel, 2008; Ferrer, Castejón, Castel y Zancajo, 2011); que los alumnos del sistema educativo catalán no tienen déficits en sus conocimientos escolares en comparación con alumnos de otros contextos, por el hecho de seguir un programa en el que el catalán es la principal lengua vehicular (Arnau, 1985; Serra, 1989, 1997; Boixaderas, Canal y Fernández, 1992); que los alumnos no finalizan la escolarización obligatoria con déficits en sus conocimientos de castellano, por estudiar principalmente en lengua catalana (Vila, Siqués y Roig, 2006); que los alumnos castellanohablantes y de otras lenguas que no estudian principalmente en catalán acaban la escolarización obligatoria con importantes déficits en los conocimientos de catalán (Bel, Páramo, Serra y Vila, 1990; Serra, 1997; Oller y Vila, 2011); que las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de forma precoz tienen mayor facilidad para aprender otra lengua comparadas con las personas monolingües (Sanz, 2008; Roquet-Pugès y Pérez-Vidal, 2008); y, por último, que existen pruebas de que las personas que han adquirido un buen dominio de dos lenguas de forma precoz tienen ventajas cognitivas expresadas en forma de flexibilidad cognitiva (Peal y Lambert, 1962; McLaughlin y Nayak, 1989), conciencia metalingüística (Bialystok, 1986, 1991) y control de la atención (Bialystok y Martin, 2004; Bialystok, Martin y Viswanathan, 2005; Costa, Hernández y Sebastian-Gallés, 2008; Hernández, Costa, Fuentes, Vives y Sebastián-Gallés, 2010) respecto a las personas monolingües.

Finalmente, hay que señalar, que los estudios realizados en estas dos comunidades también han abordado la relación que existe entre el factor edad y el momento en que deben iniciarse los proyectos bilingües-plurilingües, concluyendo, en sintonía con la bibliografía disponible, que en el aprendizaje de una lengua extranjera a edades

tempranas y en contextos formales, la educación bilingüe-plurilingüe supone una desventaja inicial respecto a la monolingüe.

En este sentido, Roca de Larios y Manchón (2005), en un análisis elaborado sobre la influencia del factor edad en la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas, hacen referencia a un proyecto de investigación llevado a cabo para determinar el nivel de competencia adquirido en lengua extranjera por un grupo de alumnos de entre seis y once años de edad que cursaban sus estudios en escuelas públicas de las comunidades del País Vasco y Cataluña, recibiendo un número similar de horas de instrucción en la lengua extranjera estudiada —inglés— y, señalan, una vez examinadas las conclusiones elaboradas por los autores que analizaron los resultados del proyecto, que en la Comunidad del País Vasco, los alumnos de mayor edad conseguían, respecto a los de menor edad: un dominio general de la segunda lengua más rápido (Cenoz, 2003b), mejores puntuaciones en juicios de gramaticalidad y mayor grado de conciencia metalingüística (García Mayo, 2003), mejor percepción de las vocales y consonantes de la segunda lengua y una producción más inteligible (García Lecumberri y Gallardo, 2003) y escribir textos cuya evaluación global era más alta y cuyos errores mostraban una mayor complejidad de sus enunciados (Lasagabaster y Doiz, 2003). También señalan que los resultados obtenidos en la Comunidad de Cataluña fueron similares en lo referente a la producción de textos escritos (Torras y Celaya, 2001), la utilización de estrategias de aprendizaje (Victori y Tragant, 2003) y el empleo de ciertas habilidades de producción oral (Muñoz, 2001b, 2003).

Si dejamos a un lado las comunidades autónomas del País Vasco y Cataluña y nos fijamos en el resto del territorio español, observamos que los estudios realizados en el resto de comunidades autónomas en relación con los aspectos inicialmente mencionados ponen de manifiesto resultados visiblemente contradictorios.

Dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, Vez y Martínez (2004), en un estudio realizado para conocer y valorar la competencia comunicativa oral de los alumnos gallegos de lengua extranjera —francés e inglés— al término de sus estudios obligatorios, demuestran que ambos grupos de alumnos alcanzan un nivel de competencia comunicativa oral en lengua extranjera por debajo del logro que cabría esperar, siendo, en ambos grupos, los resultados obtenidos en capacidad comprensiva mejores que los obtenidos en capacidad expresiva, y apuntan como posible explicación de los resultados obtenidos a la influencia de factores vinculados a las características del centro —titularidad, ubicación y tamaño— y a las características del alumnado —edad, género, nivel académico de los padres o realización de actividades extraescolares—.

En el contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009), analizando los resultados obtenidos en las pruebas de lengua extranjera por alumnos pertenecientes a las secciones bilingües, demuestran que estos alumnos obtienen una puntuación promedio que supera en un 24 % la alcanzada por alumnos no escolarizados en programas bilingües.

Dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid, Sotoca (2013), evaluando la repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico de los alumnos de segundo y tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria que cursaban estudios en

colegios públicos de la Comunidad, pone de manifiesto, mediante el análisis de las calificaciones escolares y de los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria y de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de sexto de Educación Primaria, que cuando se evalúan las calificaciones escolares en ambos ciclos, los alumnos que estudian en colegios no bilingües alcanzan mejores resultados que los bilingües en las áreas de Conocimiento del Medio e Inglés, pero cuando se evalúan las pruebas externas, si bien los resultados basados en las pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre los colegios bilingües y no bilingües, los resultados basados en las pruebas CDI de sexto de Educación Primaria sí muestran diferencias estadísticamente significativas en favor de los colegios bilingües en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

Anghel, Cabrales y Carro (2013), evaluando el impacto de la educación bilingüe en el aprendizaje de un idioma extranjero en la Comunidad de Madrid, a través de los resultados obtenidos por los alumnos de sexto curso de la etapa de Educación Primaria en la prueba estandarizada de habilidades básicas de los años 2009 y 2010, concluyen, por un lado, que existe un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés (Cultura general) para los alumnos cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios, y ningún efecto claro, en las asignaturas enseñadas en castellano (Matemáticas y Lectura); y, por otro lado, que el efecto negativo es mucho mayor (en valor absoluto) para el grupo de colegios que empezaron a participar en el Programa de Colegios Bilingüe en el año 2004 que para aquellos que empezaron a participar en el año 2005, apuntando como posibles explicaciones de esta discrepancia el diferente grado de preparación de los

colegios seleccionados para implementar el programa y el diferente nivel de inglés del profesorado en los colegios seleccionados.

Finalmente y ya para concluir, Gisbert da Cruz, Martínez de Lis, y Gil (2015) estudiando el rendimiento alcanzado en lengua inglesa en los programas bilingües de enseñanza Español-Inglés mediante el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de Lengua Inglesa KET (*Key English Test*) y PET (*Preliminary English Test*) realizadas, en los años 2010 y 2011, por los alumnos de 6º de Primaria inscritos en los 92 centros bilingües de la Comunidad de Madrid (10 pertenecientes al convenio Ministerio de Educación - British Council y 82 al modelo propio de la Comunidad de Madrid), ponen de manifiesto el buen resultado de los programas bilingües considerados en su conjunto, aunque el rendimiento académico en inglés al final de la Educación Primaria de los alumnos escolarizados en centros bilingües con modelo propio de la Comunidad de Madrid es significativamente superior al de los estudiantes que están escolarizados con el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council, a pesar de que la exposición a la lengua inglesa se inicie tres años antes en el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council.

Concluido este breve preámbulo en el que hemos descrito someramente la situación de la educación bilingüe en España, y hemos enumerado algunos de los estudios que se han llevado a cabo para evaluar los distintos programas bilingües del territorio nacional, ha llegado el momento de analizar y discutir los resultados de nuestro estudio. Con la intención de facilitar este cometido, hemos procedido a estructurar los datos recabados en dos apartados claramente diferenciados. El primero está centrado en el análisis de la muestra que ha servido de base a nuestro proyecto de investigación

y, el segundo, en el análisis de los resultados obtenidos en las categorías de “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por zonas geográficas estudiadas y por colegios de forma individualizada.

3.5.1 Análisis de la muestra

Como ya describimos en el apartado correspondiente a Metodología, el grupo de alumnos que participó en la fase final del estudio quedó constituido por trescientos setenta y tres niños y niñas pertenecientes a diez centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, que incorporaban en su proyecto educativo el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICOLE). Esto supone impartir clases diarias de Lengua Inglesa, al igual que de Lengua Castellana, y utilizar el inglés como lengua vehicular de la enseñanza en al menos un treinta por ciento de las clases impartidas.

En el diseño del estudio no se contemplaron, por no ser su análisis propósito de esta investigación, ni las variables sociodemográficas de la muestra ni las variables referentes a las características físicas de los centros. Sí consideramos relevante incluir, por su posible influencia en los resultados obtenidos —especialmente de aquellos que hacen referencia a los colegios de forma individualizada—, el número de alumnos con necesidades educativas especiales que habían realizado la prueba en cada uno de los centros educativos, y cuyo porcentaje global quedó establecido en un 6.12 %.

La distribución geográfica de los centros permitió la representación en el estudio de tres de las cinco Direcciones de Área Territorial (DAT) existentes en la Comunidad de

Madrid: DAT Madrid-Sur, con cinco colegios y un porcentaje de alumnos participantes del 57.35 %; DAT Madrid-Capital, con dos colegios y un porcentaje de alumnos participantes del 15.54 %; y DAT Madrid-Oeste, con tres colegios y un porcentaje de alumnos participantes del 27.06 %.

Este último punto nos llamó poderosamente la atención desde el primer momento, pues tras presentar el estudio a los equipos directivos de los centros y constatar, habitualmente, su apoyo inicial al proyecto, recibíamos a los pocos días una lacónica respuesta en la que se declinaba la participación en el estudio, generalmente, sin especificar los motivos que habían motivado el cambio de opinión. En algunos casos, como ya hemos dicho, los menos, se esgrimían como motivos: la falta de tiempo, la escasez de personal o la duda sobre si los padres de los alumnos autorizarían —a pesar del carácter anónimo del estudio— la participación de sus hijos en el proyecto, argumentos, a nuestro juicio, muy endebles y fácilmente subsanables. En una revisión de la bibliografía disponible en busca de una explicación más congruente a esta situación, encontramos diversos artículos, elaborados para conocer la opinión que tienen los docentes y los equipos directivos del Proyecto Bilingüe de la Comunidad, cuya lectura nos aporta algunas respuestas a la situación presentada.

En referencia a la opinión de los equipos directivos y coordinadores del proyecto, un estudio llevado a cabo por Laorden y Peñafiel (2010) sobre una muestra de ochenta y cuatro miembros de equipos directivos procedentes de treinta y cuatro centros bilingües de la Comunidad Autónoma de Madrid —se propuso la participación a ciento cuarenta y siete centros—, refleja que, si bien estos equipos se declaran mayoritariamente a favor del proyecto (86 %), debido a su contribución a la mejora del

centro, a su prestigio social, a la calidad y formación de los docentes, al nivel de inglés de los alumnos y a la implicación de las familias, los resultados ponen de manifiesto una serie de necesidades relacionadas con aspectos organizativos y de funcionamiento del centro que sería necesario abordar a corto-medio plazo si se quiere avanzar con garantía de éxito en la implantación y desarrollo del proyecto, entre ellas: mejorar el flujo de información con la Consejería de Educación, mejorar la formación de los docentes, incrementar el número de auxiliares de conversación, mejorar la dotación de recursos humanos, materiales y espaciales, y mejorar la coordinación y el intercambio de experiencias docentes con otros centros.

Entre los aspectos analizados por estos autores, hay tres que, a nuestro juicio, aportarían una explicación a la dificultad encontrada para incorporar centros educativos al estudio.

El primero hace referencia a la coordinación entre los docentes. El análisis de la distancia existente entre los tutores y los profesores de inglés, y entre los profesores de inglés y los que no imparten inglés, refleja que, únicamente, un 4 % del profesorado especialista y no especialista en lengua inglesa programan y enseñan juntos, un 13 % programan juntos y un 83 % trabajan por separado. La práctica ausencia de coordinación entre los docentes constituye, a nuestro parecer, y dado que consideramos que la programación de un currículo integrado en el marco de la metodología AICOLE exige el trabajo coordinado de los docentes adscritos al proyecto, un elemento clave para entender la dificultad que entraña conseguir que profesionales de la educación que habitualmente trabajan de forma individual colaboren y se impliquen en proyectos de investigación relacionados con su ámbito de actuación.

Pero además, en el estudio se hace referencia a otros dos aspectos que, a nuestro juicio, contribuirían a agravar la situación planteada. El primero de estos dos aspectos guardaría relación con el grado de aceptación del proyecto por parte de la comunidad educativa, y el segundo, con las relaciones interpersonales entre los miembros del claustro. Según los datos que refleja el estudio, un 36 % de los encuestados afirma haber constatado cierto grado de rechazo por parte de la comunidad educativa hacia la implantación en el centro del proyecto bilingüe —reflejo, a nuestro juicio, del continuo debate: la enseñanza *del* inglés o la enseñanza *en* inglés—, y un 24 % de los encuestados afirma haber constatado una distorsión en las relaciones interpersonales entre los miembros del claustro, siendo los aspectos laborales y de organización los que más habrían contribuido a ese deterioro —mayor carga laboral, mayor responsabilidad, pero sin incentivos y con los mismos recursos humanos, materiales, tecnológicos y espaciales—.

En sintonía con esta línea argumental, Travé (2013), en un estudio llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe, pone de manifiesto, mediante el análisis de los resultados obtenidos en uno de los aspectos investigados —elementos y procesos que intervienen en la creación de un proyecto bilingüe—, una serie de realidades que, a nuestro juicio, contribuyen a expresar con mayor claridad la situación que se vive en muchos de los centros adscritos al proyecto bilingüe, y que justificarían, sobradamente, las reticencias mostradas por los profesionales de la educación a participar en cualquier tipo de proyecto, ya sea de innovación o de investigación.

Utilizando las palabras de los propios coordinadores participantes en el estudio, estas realidades podrían sintetizarse a través de las siguientes frases: “el otro día estuve ojeando el proyecto bilingüe y la verdad es que tiene que ver muy poquito con la realidad práctica que estamos haciendo ahora”, “al principio encontramos resistencia por parte de la Administración, porque la óptica que se tiene desde fuera del centro siempre es diferente. Hay que estar aquí para saber cómo se trabaja”, “pues la verdad es que [las que elaboramos el proyecto] fuimos una compañera y yo”, “el profesorado no lo toma [el proyecto bilingüe] como proyecto de centro sino como proyecto docente de inglés”, “[al] principio estábamos un poco perdidos, no teníamos claro que era un proyecto de esta magnitud, no estábamos formados”, “hay un sector importante del profesorado del centro que no está por la labor de formarse y reciclarse”, y “al final somos siempre los mismos los que vamos a los cursos y nos involucramos en los proyectos de trabajo”.

En base a esto, este autor propone entre sus recomendaciones —y compartimos su opinión— que si se quiere afrontar la consolidación y generalización de proyectos que contribuyan a la consecución de una ciudadanía plurilingüe, deben fomentarse, desde la iniciativa privada y desde las Administraciones educativas, estudios de carácter aplicado que, mediante el análisis de los procesos que acontecen en los centros educativos, permitan: uno, mejorar las propuestas didácticas elaboradas; dos, reducir la distancia existente entre las prácticas escolares y la documentación científica que emplea la Administración educativa para elaborar y fundamentar sus proyectos; tres, dar respuesta a las necesidades más acuciantes de los docentes; y, cuatro, disminuir el control institucional en favor de la participación de los docentes en la gestión de los proyectos y en el desarrollo de las iniciativas que de estos se desprendan.

En referencia a la opinión de los docentes, hemos encontrado dos estudios que aportan conclusiones aparentemente diferentes, pero que, analizados detenidamente, dejan entrever problemas similares a los anteriormente expuestos.

Un estudio llevado a cabo por Lova, Bolarín y Porto (2013) para conocer las valoraciones de los docentes de Educación Primaria del Programa Bilingüe de la Región de Murcia, tras su implantación en el curso escolar 2009-2010, pone de manifiesto la unánime satisfacción de los profesores entrevistados con la implantación del programa bilingüe, coincidiendo en destacar entre sus bondades el incremento de la motivación y coordinación entre los docentes, la mejora de la imagen social del colegio, la actitud positiva de los alumnos hacia la lengua inglesa, el aumento percibido del nivel de inglés de los escolares y la mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos.

No obstante, su lectura detenida también pone de manifiesto la existencia de problemas o áreas de mejora en las que se debería seguir trabajando si se quiere asegurar el éxito del proyecto a largo plazo, y que, en gran medida, podrían superponerse a las ya comentadas por los equipos directivos y los coordinadores del proyecto, entre ellas: la planificación de la formación de los docentes en metodología AICOLE, la organización de la formación continua de los docentes —especialmente en lo referente a la mejora de las destrezas lingüísticas—, la formación de los alumnos que se incorporan al primer curso de la etapa de Educación Primaria, el abordaje de contenidos en lengua inglesa cuya explicación es ya de por sí compleja en la lengua materna, la escasa implicación de la Consejería de Educación en el proyecto, la insuficiente dotación de recursos materiales, tecnológicos y espaciales en los centros —especialmente, en lo referente a pizarras digitales, aulas bilingües y materiales

didácticos adaptados— o la ausencia de reconocimiento e incentivos por la asunción del incremento laboral que conlleva el programa —especialmente el tiempo invertido en tareas de coordinación entre los profesionales del centro y en el intercambio de experiencias formativas con otros centros—.

Estos problemas constituyen, a juicio de los docentes entrevistados, motivo suficiente para que no se convoquen más colegios bilingües hasta que no se doten los ya existentes de los medios necesarios para garantizar una educación bilingüe de calidad. Pero además, si a la realidad educativa que reflejan estos problemas añadimos: uno, que a los tres años de la implantación del programa la mayoría de los entrevistados coincide en afirmar que comprobar el progreso que perciben en los alumnos es el único aliciente que se opone a la insatisfacción generada por estos problemas; y dos, que el único apoyo que recibe su labor es el que proviene de la comunidad educativa y de sus propios equipos directivos, nos es fácil adivinar por qué es tan difícil encontrar docentes dispuestos a colaborar en proyectos que no vayan encaminados a presentar ante la Administración las condiciones laborales en las que desempeñan su actividad.

El segundo estudio mencionado, presentado en 2014 por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), y que hace referencia a los resultados obtenidos en una encuesta realizada a trescientos veintiocho profesores en activo para conocer su opinión sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, pone de manifiesto en uno de los apartados analizados —Aspectos Laborales y Profesionales— los siguientes resultados.

En referencia a las relaciones laborales, los autores del estudio preguntan a los docentes su opinión sobre tres cuestiones: uno, contratación de nativos sin oposición

para materias curriculares; dos, composición de las plantillas, y tres, derechos del profesorado.

En referencia a la primera cuestión, los docentes encuestados se muestran mayoritariamente (81 %) en contra de la contratación de profesorado nativo —no confundir con auxiliares de conversación— sin pasar previamente por un proceso de concurso-oposición, al considerar este tipo de contratación injusta e irregular.

Sobre la segunda cuestión planteada, el 81 % de los docentes encuestados afirma que el modelo bilingüe actual afecta negativamente a la composición de las plantillas de los centros educativos, ya que, en opinión de los encuestados, es causa de diferencias salariales y concursos de traslado (80 %), es causa de supresiones y desplazamientos forzados en las plantillas (77 %) y afectan negativamente a la composición de los claustros (89 %). Además, un 36 % afirma que se prima al profesorado “habilitado” respecto al “no habilitado” y que se tiende a segregar al alumnado concentrando a los alumnos con menor rendimiento, mayores dificultades de aprendizaje y más disruptivos.

Con respecto a la tercera cuestión, un 78 % de los encuestados afirma que el modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid no respeta los derechos de los docentes, y argumenta, en este sentido, que se ven vulnerados en su situación administrativa (48 %), en su retribución salarial (22 %) y en su derecho a la formación (23 %). A este último apartado el estudio le otorga un protagonismo especial, preguntando a los encuestados que opinan que la oferta formativa es insuficiente (73 %) cuáles serían sus propuestas para mejorar esta situación, destacando entre las presentadas: ampliar la oferta actual y hacerla extensiva a todos —independientemente del nivel de inglés, la

especialidad, la posesión de la habilitación o el carácter fijo o interino—; ofrecer una formación variada y específica —no solo destinada al inglés—; compatibilizar la formación con la función docente y con las circunstancias personales; procurar una formación en idiomas orientada a la obtención de la habilitación; garantizar mayor protagonismo a las Escuelas Oficiales de Idiomas —reconociéndolas como centro formador del profesorado y ampliando su oferta a niveles C1 y C2—; e implementar la formación en el extranjero —intercambio de docentes y estancias en el extranjero—.

Finalmente, estos autores afirman en sus conclusiones que, aunque existe una coincidencia clara en el profesorado a la hora de considerar el estudio de las lenguas como básico, existe una mayoría de docentes que afirma que el modelo implantado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en los centros bilingües es inadecuado y debe ser modificado tanto en lo académico como en lo laboral.

Retomando el motivo de nuestra argumentación —por qué inicialmente contábamos con el apoyo de los equipos directivos de los centros y, seguidamente, con su rechazo—, creemos haber demostrado la existencia de un nexo de unión entre las condiciones en las que los docentes y los equipos directivos desarrollan su actividad profesional, y la escasa predisposición a participar en proyectos de investigación que supongan, por poco que sea, un incremento de su ya excesiva y no reconocida carga laboral. Asumiendo esto como cierto y teniendo en cuenta, como ya hemos visto, que ambos estamentos se declaran mayoritariamente en favor de la implantación del bilingüismo en los centros educativos, el siguiente paso sería plantearnos por qué obtuvimos respuestas diferentes por parte de los docentes y de los equipos directivos.

Salvo que las diferencias salariales entre ambos grupos sean muy llamativas, situación que se menciona en el estudio anterior y que desconocemos, pero que, en mayor o menor medida, sí podría constituir un factor condicionante de la respuesta, los estudios presentados nos obligan a plantearnos el nivel de importancia que para cada estamento adquieren factores no vinculados directamente con la actividad docente del profesional, y que, en su mayoría, son importantes para el conjunto de la comunidad educativa, entre los ya mencionados: la mejora de la imagen social del colegio, la actitud de los alumnos hacia la lengua inglesa, el aumento percibido del nivel de inglés de los escolares o la mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos.

Con esto no queremos dar a entender, de ninguna manera, que los docentes en su conjunto releguen estos factores sistemáticamente a un segundo plano, sino exponer que, si bien los equipos directivos deben, en base a las obligaciones derivadas de su puesto, dar continuidad a las políticas educativas de la Administración en el centro — entre las que debería encontrarse el fomento de la investigación—, los docentes, libres en gran medida de esa responsabilidad, podrían optar por el rechazo sistemático a este tipo de proyectos como medida de presión hacia la Administración educativa, para que, una vez transcurridos diez años desde su implantación, se empiecen a adoptar las medidas necesarias para solucionar las principales deficiencias que muestra el proyecto bilingüe de la Comunidad, y que, en voz casi unánime de los encuestados, podrían concretarse en las siguientes cuestiones: el distanciamiento de la Consejería con la práctica escolar, los problemas derivados de la organización y coordinación de actividades y docentes, la escasa dotación de recursos, las insuficientes actividades de formación o la ausencia de una política adecuada de incentivos y promoción profesional.

Aunque el proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid es aún muy joven y, a nuestro entender, la ilusión y la motivación que acompaña cada día a los maestros a su puesto de trabajo sigue intacta, no queremos dejar cerrado este tema y sí, por el contrario, animar a otros autores, aun siendo conscientes de las dificultades que van a encontrar en el camino, a realizar estudios que permitan analizar con mayor rigor la situación que aquí hemos presentado, pues creemos que, entre el carácter meramente reivindicativo de comportamientos y actitudes planificadas y acotadas en el tiempo y la aceptación de lo anormal como normal, perpetuando en el día a día modos y conductas contrarias al espíritu del proyecto, y que, en su mayoría, son fruto del cansancio excesivo y progresivo y de la pérdida de motivación, existe una delgada línea que, una vez rebasada, se convierte en un grueso muro difícil de derribar y que terminaría, si no se adoptan las oportunas soluciones, por abocar el proyecto bilingüe a su fracaso.

3.5.2 Análisis de los resultados

Antes de abordar este nuevo apartado, creemos conveniente recordar dos cosas.

La primera, cuál fue el punto de partida de nuestra tesis: analizar si la competencia lingüística conseguida por los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria es equivalente, como dispone la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la de la Comunidad de Madrid, al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Y la segunda, cuál fue el objetivo de nuestra investigación: conocer el grado de adquisición de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en la asignatura de

Lengua Extranjera Inglés , punto 4: “Lenguajes y destrezas en el aula”, subpunto 4.2: “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos”, subapartados “Gramática” y “Vocabulario-temas”, por parte de los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, a fin de ayudar a esclarecer, en la medida de lo posible y con datos empíricos, la cuestión inicialmente planteada.

El análisis exhaustivo de la bibliografía disponible no nos ha permitido encontrar estudios que, tomando como punto de partida la Orden 5958/2010, hayan analizado, desde un enfoque similar al nuestro y empleando una metodología de investigación equivalente a la que aquí hemos presentado, los aspectos de Gramática y Vocabulario-temas que se incluyen como parte de la destreza escrita productiva dentro del apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos”.

Este hecho nos ha supuesto no poder establecer una comparación directa de los resultados obtenidos en nuestra investigación con los obtenidos por otros autores y, en consecuencia, y dado que prácticamente la totalidad de los datos que hemos encontrado han sido facilitados por instituciones comunitarias, estatales o internacionales competentes en la materia, determinarnos a utilizar como datos de referencia —aun siendo conscientes que, aunque próximos, evalúan aspectos y destrezas diferentes—, los datos facilitados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, concernientes: uno, a la Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) que llevaron a cabo los alumnos de segundo curso de la etapa de Educación Primaria durante el curso escolar 2013-2014 —último curso de aplicación—; y dos, a la prueba de evaluación externa llevada a cabo por la Institución

Trinity College de Londres durante el curso escolar 2013-2014, para evaluar la destreza oral productiva de los alumnos que cursan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

En referencia a la primera prueba mencionada, debemos comentar que el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria, determina en su artículo 13, que la Consejería de Educación, conforme a su propio plan de evaluación, podrá realizar evaluaciones externas a todos los alumnos al finalizar cualquiera de los ciclos de esa etapa educativa. La Prueba de Lectura, Escritura y Aritmética (LEA) tiene como objetivo evaluar y obtener información sobre el grado de adquisición de las destrezas y conocimientos fundamentales adquiridos por los alumnos de segundo curso de la etapa de Educación Primaria en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, y versará, concretamente, sobre los contenidos establecidos para dichas áreas en el Decreto 22/2007 y en la Resolución de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

En lo que atañe al área de Lengua Castellana y Literatura, la prueba constará de dos partes: una escrita, consistente en la realización de un dictado y unos ejercicios de expresión escrita, en los que se pedirá a los alumnos que escriban lo que sucede en una sucesión de viñetas y que construyan una oración a partir de dos palabras dadas; y otra oral, que se llevará a cabo sobre una muestra del diez por ciento de los centros,

elegidos por sorteo de acuerdo con los criterios de territorialidad y régimen de titularidad. Conviene especificar que los alumnos que hayan sido objeto de un tratamiento diferenciado al realizar la parte escrita de la prueba no participarán en la parte oral, salvo que su discapacidad lo permitiese sin necesidad de llevar a cabo adaptaciones que requieran recursos externos del centro.

En referencia a la segunda prueba mencionada, debemos comentar que la Consejería de Educación, para establecer un mecanismo de evaluación acorde con los estándares de calidad que recomienda la Unión Europea, viene recurriendo desde el curso escolar 2010-2011 a instituciones externas de reconocido prestigio, como son la Institución *Trinity College* de Londres y la Universidad de Cambridge (*Cambridge ESOL*), para que, basándose en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, habiliten un mecanismo de evaluación que permita determinar de forma objetiva el nivel de conocimientos en lengua inglesa adquirido por los alumnos.

Estas pruebas de evaluación externa se llevarán a cabo en los cursos de segundo, cuarto y sexto de la etapa de Educación Primaria y en los cursos de segundo y cuarto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En los cursos de segundo y cuarto de la etapa de Educación Primaria se evaluarán, únicamente, las destrezas orales y, en el resto de los cursos —sexto de la etapa de Educación Primaria y segundo y cuarto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria—, las cuatro destrezas que componen el estudio de una lengua: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita. En el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, los alumnos deberán alcanzar el nivel A1 del el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En este sentido, la Consejería de Educación, Juventud y Deporte dispone que

este nivel de competencia se consiga superando los grados segundo o tercero del *Trinity College* de Londres. El examen, consistente en una entrevista oral, será realizado por un examinador externo al centro y, dado su carácter no obligatorio, corresponderá a los profesores que imparten la materia de Lengua Inglesa determinar, en base a las destrezas alcanzadas, qué alumnos deberán presentarse al examen.

Una vez aclarado este punto, procederemos al análisis de los resultados obtenidos.

El análisis de los resultados obtenidos para las variables cualitativas en las categorías de Gramática y Vocabulario (figuras 14 y 15) muestra que, si bien el porcentaje de alumnos que alcanza un grado de cumplimiento medio-alto de los objetivos que marca la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria es similar: 90.9 % en Gramática y 87.6 % en Vocabulario, cuando analizamos por separado estos dos niveles, los porcentajes difieren considerablemente, alcanzando, para el nivel medio, un 65.4 % en Gramática y un 4 % en Vocabulario, y para el nivel alto, un 25.5 % en Gramática y un 83.6 % en Vocabulario. Esta misma variabilidad se reproduce cuando llevamos a cabo el análisis por dimensiones, mientras que en Gramática el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel más alto oscila entre el 0.0 % alcanzado en las dimensiones de *These or Those* y *Shapes* y el 97.6 % alcanzado en la dimensión *Size and Colour*, en Vocabulario, por el contrario, el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel más alto oscila entre el 82.0 % de la dimensión *Nature* y el 86.1 % de la dimensión *People and their environment*.

El diferente porcentaje de cumplimiento alcanzado entre las categorías de Gramática y Vocabulario tiene, a nuestro juicio, una clara explicación, si tenemos en cuenta que, durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, los objetivos se centran,

fundamentalmente, en la adquisición de las destrezas orales —hablar y escuchar— y, en menor medida, en la adquisición de las destrezas escritas —leer y escribir—, situación que se invierte progresivamente en los ciclos segundo y tercero de la etapa de Educación Primaria, hasta lograr un equilibrio entre las cuatro destrezas.

El análisis de los resultados obtenidos para las variables cuantitativas (tablas 19 y 20) muestra, por un lado, diferencias significativas entre las categorías estudiadas que, a nuestro juicio —y como ya comentamos al realizar el análisis cualitativo—, podrían atribuirse al mayor énfasis puesto en el desarrollo de las capacidades comunicativas orales durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria y, por otro lado, diferencias significativas entre las distintas DAT estudiadas, que en Gramática ($p < 0.001$) se ponen de manifiesto al comparar las puntuaciones medias obtenidas por la DAT Madrid-Capital (6.1) con las obtenidas por las DAT Madrid-Sur (6.6) y Madrid-Oeste (7.1) y, en Vocabulario ($p = 0.047$), al comparar las puntuaciones medias obtenidas por las DAT Madrid-Capital (8.1) con las obtenidas por la DAT Madrid-Oeste (9.2).

En ambas categorías, la DAT Madrid-Capital es la que alcanza unas puntuaciones medias más bajas y, la DAT Madrid-Oeste, unas puntuaciones medias más altas. Estas diferencias se muestran de forma clara al analizar, mediante la técnica estadística de correspondencias simples y la elaboración de mapas perceptuales (figuras 20 a 33), uno, la relación que existe entre la variables colegios/zonas y grados de cumplimiento —*low*, *average* y *high*— en las categorías de Gramática y Vocabulario, y dos, los grados de dependencia/ semejanza que existen entre las dimensiones establecidas y que, a modo de resumen, mostramos a continuación (tablas 23 y 24).

Tabla 23

Relación entre las variables grado de cumplimiento y colegio-DAT en Gramática

	DAT MADRID-SUR					DAT M.-CAPITAL		DAT MADRID-OESTE		
	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D	Colegio E	Colegio F	Colegio J	Colegio G	Colegio H	Colegio I
GLOBAL	A H	A	A	A H	L	A	A	A	H	A
Plural noun forms	A	L	L	L	L	L	L	A	L	
Personal pronouns	A		H	H	L		A	H	H	A
Shapes	En estas dimensiones las variables colegio y grado de cumplimiento son independientes									
Size and Colour										
These or Those										
Comparatives and Superlatives		A	A	H	L	A	A		H	L
Verb to be forms	H	H		H	L	A	L		A	H
Verb forms	A	H		A	A				H	H
Modal verbs, Wh questions, Adverbs			A		L			H		H
Prepositions of Place and Time			H	A				H	H	H

Tabla 24

Relación entre las variables grado de cumplimiento y colegio-DAT en Vocabulario

	DAT-SUR					DAT-M. CAPITAL		DAT-OESTE		
	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Colegio D	Colegio E	Colegio F	Colegio J	Colegio G	Colegio H	Colegio I
GLOBAL	H	H	H	H	H	H	L	H	H	H
People and their environment	H	H	H	H		H		H	H	H
Healthy living			H	H		H		H	H	
Nature		H	H	H		H			H	H
Discoveries and Time		H	H	H		H		H	H	H
Actions and Objects	H	H	H	H	H	H		H	H	H

Si observamos detenidamente estos datos y partimos de la base de que, uno, el proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid garantiza por ley la equidad del Sistema Educativo y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, y dos, que la organización del Sistema Educativo y de las materias que se imparten en el aula es la misma para todos los alumnos, se puede llegar a la conclusión de que las diferencias que se registran entre las distintas DAT estudiadas, dado que no muestran un patrón de comportamiento lógico —particularmente en Gramática—, podrían estar causadas por factores ajenos al propio proyecto bilingüe.

En este sentido, Abella (2015), tras analizar el informe emitido por la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), documento de trabajo “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero” (Anghel y cols., 2013), ya apunta sobre la concurrencia, entorno al proyecto bilingüe de la Comunidad, de una serie de factores condicionantes de su desarrollo y cita, por su especial relevancia: la capacitación del profesorado, la segregación social no voluntaria implícita a la organización del Sistema Educativo, el nivel de estudios de los padres, las actividades profesionales de los padres y el nivel socioeconómico del entorno familiar.

Si admitimos la existencia de estos factores condicionantes, inmediatamente nos surgen dudas como por ejemplo: ¿qué instituciones, y en base a qué argumentos, deben ser las responsables de certificar la capacitación del profesorado para impartir docencia dentro del proyecto bilingüe?, ¿el proyecto bilingüe dificulta la inserción de los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo?, ¿el proyecto bilingüe tiende a excluir a los alumnos cuyos padres no

disponen de la formación académica suficiente para suplir, en el entorno familiar, el posible déficit educativo que deja entrever la educación bilingüe?, ¿el proyecto bilingüe favorece la agrupación de los alumnos cuyos padres ocupan, en la comunidad, puestos laborales de reconocido prestigio social?, o ¿el proyecto bilingüe dificulta la permanencia en el Sistema Educativo de aquellos alumnos que, presentando dificultades para el aprendizaje del inglés, no pueden costearse apoyos lingüísticos externos?. A nuestro juicio, es urgente emprender estudios que de forma pormenorizada den respuesta a estas cuestiones, ya que los resultados que se obtengan pueden convertirse, en un futuro próximo, en elementos determinantes para la supervivencia del proyecto bilingüe en la Comunidad de Madrid.

Si contrastamos nuestros resultados con los obtenidos durante el curso escolar 2013-2014 por los colegios que representan las DAT estudiadas, en el área de Lengua Castellana y Literatura de la Prueba LEA (tabla 25),

Tabla 25

Comparativa de los resultados obtenidos con la Prueba LEA

	Resultados estudio Gramática	Resultados estudio Vocabulario	Puntuación media en Gramática y Vocabulario	Resultados Prueba LEA (Lengua Castellana y Literatura)
DAT Madrid-Capital	6.1	8.1	7.1	7.5
DAT Madrid-Sur	6.6	8.7	7.6	7.1
DAT Madrid-Oeste	7.1	9.2	8.1	7.6
Comunidad de Madrid	-	-	-	6.9

observamos, al comparar las puntuaciones medias alcanzadas en nuestro estudio con las obtenidas en la Prueba LEA por estas mismas DAT, unos resultados que, a nuestro juicio, difieren de los que cabría esperar, si tenemos en cuenta que en la Comunidad de Madrid: uno, la prueba LEA evalúa la lengua materna del alumno —la lengua castellana—; dos, la metodología AICOLE que se aplica en los colegios adscritos al proyecto bilingüe de la Comunidad asegura que dos terceras partes del horario lectivo semanal del alumnado son impartidas en lengua castellana; y tres, que la lengua castellana es la lengua que los alumnos hablan mayoritariamente fuera del contexto educativo.

En base a estas tres consideraciones, lo lógico sería, teniendo en cuenta que la exposición del alumnado a la lengua castellana supera en gran medida al de la lengua inglesa, que los alumnos mostrasen mayor facilidad para adquirir los contenidos presentados en su propia lengua que aquellos que les son presentados en otro idioma y, por tanto, alcanzar en las pruebas de evaluación, resultados mucho más diferenciados en favor de la Prueba LEA.

La respuesta a esta situación se nos antoja compleja y requeriría, desde nuestro punto de vista y antes de sacar conclusiones precipitadas en uno u otro sentido, nuevos estudios que arrojasen luz sobre esta situación, aunque bien es cierto que cada vez es mayor el número de profesionales que coinciden en afirmar que existe un déficit en la adquisición de la competencia lingüística en castellano en los alumnos de grupos bilingües (Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2014) y que la enseñanza bilingüe constituye una dificultad añadida para la consecución de los objetivos de otras materias (Anghel y cols., 2013; Abella, 2015) y que, por tanto, las pruebas de

evaluación externa, como la ya mencionada Prueba LEA o la Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) que realizan los alumnos al finalizar el tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria no deberían realizarse en castellano a aquellos alumnos que han formado parte del proyecto bilingüe de la Comunidad y que han cursado en inglés asignaturas relacionadas con estas pruebas.

Si contrastamos nuestros resultados con los obtenidos durante el curso escolar 2013-2014 por los colegios que representan las DAT estudiadas, en la prueba de nivel de inglés llevada a cabo por el *Trinity College* de Londres (tabla 26),

Tabla 26

Comparativa de los resultados obtenidos con la Prueba de nivel de inglés del Trinity College

	Resultados estudio Gramática	Resultados estudio Vocabulario	Porcentaje medio en Gramática y Vocabulario	Resultados Prueba de nivel de inglés (<i>Trinity College</i>)
DAT Madrid-Capital	82.8	81.1	81.9	100
DAT Madrid-Sur	88.0	86.4	87.2	81.2
DAT Madrid-Oeste	98	94.2	96.1	89.0
Comunidad de Madrid	-	-	-	89.6

observamos, al comparar el porcentaje medio de alumnos que obtienen un resultado medio-alto en nuestro estudio, con el porcentaje medio de alumnos que en estas DAT supera la prueba de nivel de inglés llevada a cabo por el *Trinity College*, unos resultados que, a nuestro juicio, se muestran acordes a lo que cabría esperar, si tenemos en cuenta que estamos evaluando centros donde, aproximadamente, un

tercio del horario lectivo semanal se imparte en lengua inglesa, y que se trata de una prueba con carácter no obligatorio, en la que los profesores que imparten la materia de Lengua Inglesa determinan qué alumnos han adquirido los conocimientos suficientes para presentarse a la prueba de nivel de inglés con garantía de éxito.

Pero si analizamos por separado los porcentajes obtenidos en las categorías de Gramática y Vocabulario, los resultados sí difieren de lo esperado, pues si tenemos en cuenta que, uno, en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria se prima la adquisición de las destrezas orales —hablar y escuchar— sobre la adquisición de las destrezas escritas —leer y escribir—, y dos, la prueba de nivel de inglés que lleva a cabo el *Trinity College* se basa en una entrevista oral realizada por un examinador externo al centro, lo lógico sería encontrar que, en Vocabulario, el porcentaje de alumnos por DAT que obtiene un nivel medio-alto en las dimensiones analizadas, se muestre similar, como así ocurre, al porcentaje de alumnos que supera la prueba de nivel de inglés del *Trinity College*, pero lo que no parece lógico encontrar, continuando con la misma línea argumental, es que, en Gramática, el porcentaje de alumnos por DAT que obtiene un nivel medio-alto en las dimensiones analizadas sea también similar al porcentaje de alumnos que supera la prueba de nivel de inglés del *Trinity College* —aun teniendo en cuenta que, en la distribución por niveles, como ya hemos visto anteriormente, sí existen diferencias claras entre ambas categorías, predominando en Gramática el nivel de consecución medio, y en Vocabulario, el nivel de consecución alto—.

La explicación a la similitud encontrada entre los porcentajes alcanzados en Gramática y los alcanzados en la prueba de nivel de inglés del *Trinity College* podría ser atribuida,

a nuestro juicio y tomando como base para nuestra argumentación el estudio llevado a cabo por Gisbert da Cruz, Martínez de Lis, y Gil (2015) —en el que se pone de manifiesto que el rendimiento académico en inglés al final de la Educación Primaria de los alumnos escolarizados en centros bilingües con modelo propio de la Comunidad de Madrid es significativamente superior al de los estudiantes que están escolarizados con el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council—, a los propios mecanismos que la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid ha dispuesto para llevar a cabo la evaluación de la competencia lingüística alcanzada por los alumnos en lengua inglesa.

Como ya comentamos anteriormente, la Consejería ha dispuesto que en los cursos de segundo y cuarto de la etapa de Educación Primaria se evalúen únicamente las destrezas orales, y en el resto de los cursos —sexto de la etapa de Educación Primaria y segundo y cuarto de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria—, las destrezas orales y escritas.

Para llevar a cabo este cometido, la Consejería determina que: uno, al finalizar el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, los alumnos deberán haber alcanzado el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, superando para ello los grados segundo o tercero del *Trinity College* de Londres; dos, al finalizar el cuarto curso de la etapa de Educación Primaria, los alumnos deberán haber alcanzado el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, superando para ello los grados cuarto o quinto del *Trinity College* de Londres; y tres, al finalizar el sexto curso de la etapa de Educación Primaria, los alumnos deberán haber

alcanzado el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, superando para ello el examen de *Cambridge ESOL: Preliminary English Test (PET)*.

A diferencia de las pruebas realizadas por el *Trinity College* de Londres —de carácter voluntario y basadas en una entrevista oral—, el examen que lleva a cabo la Universidad de Cambridge al finalizar el sexto curso de la etapa de Educación Primaria introduce dos elementos diferenciadores: uno, evalúa las destrezas orales y escritas, tanto receptivas como productivas; y dos, tiene carácter obligatorio para todos aquellos alumnos que deseen seguir cursando sus estudios a través de las Secciones Lingüísticas de Inglés en los institutos de Educación Secundaria adscritos al Programa.

Dada la lógica importancia que tiene la prueba que se lleva a cabo al finalizar el sexto curso de la etapa de Educación Primaria, y la tradicional dificultad que muestran los escolares para superarla, muchos centros han optado, con la intención de familiarizar a sus alumnos con este modelo de examen, por preparar a sus alumnos para ser capaces de superar, al finalizar el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, los exámenes de *Cambridge ESOL*, *YLE Starters* o *YLE Movers* y, al finalizar el cuarto curso de la etapa de Educación Primaria, los exámenes de *Cambridge ESOL*, *YLE Flyers* o *KET*, aun siendo conscientes de que esta pruebas evalúan, simultáneamente, tanto las destrezas orales como las escritas. La puesta en marcha de esta modificación por parte de los centros educativos podría ser la causa, a nuestro entender, de la adquisición de una serie de contenidos gramaticales que, de no haberse llevado a cabo la citada modificación, habrían sido adquiridos por los alumnos en cursos sucesivos, reflejando, en consecuencia, diferencias más marcadas entre los porcentajes alcanzados en Gramática y los alcanzados en la prueba de nivel de inglés del *Trinity College*.

Otro aspecto que debemos analizar es el que hace referencia a las diferencias encontradas entre los grupos resultantes del análisis de conglomerados —análisis Cluster— (figura 17). La clasificación en grupos de los alumnos participantes en el estudio nos ha permitido, por un lado, realizar una aproximación segmentada de la muestra y, por otro lado, establecer en qué dimensiones de Gramática y Vocabulario se diferencian los grupos establecidos (tablas 21 y 22).

Los resultados muestran que el grupo más numeroso, G1 —constituido por trescientos doce alumnos—, alcanza en Gramática: un grado de cumplimiento alto en las dimensiones *Shapes, Size and Colour* y *Prepositions of Place and Time*; un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *Personal pronouns, Comparatives or Superlatives, Verb to be forms, Verb forms* y *Modal verbs - Wh questions - Adverbs*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms* y *These or Those*; y en Vocabulario: un grado de cumplimiento alto en todas las dimensiones.

Los dos grupos restantes, G2 y G3, constituidos por una representación de alumnos bastante inferior —treinta y treinta y un alumnos respectivamente—, alcanzan resultados inferiores. En el grupo G3 se alcanza en Gramática: un grado de cumplimiento alto en las dimensiones *Shapes* y *Size and Colour*; un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *Personal pronouns* y *Verb to be forms*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms, These or Those, Comparatives or Superlatives, Verb forms, Modal verbs - Wh questions - Adverbs* y *Prepositions of Place and Time*; y en Vocabulario: un grado de cumplimiento medio en las dimensiones *People and their environment* y *Actions and Objects*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Healthy living, Nature* y *Discoveries and Time*. En el grupo G2 se alcanza en Gramática: un grado de cumplimiento alto en las

dimensiones *Shapes* y *Size and Colour*; un grado de cumplimiento medio en la dimensión *Personal pronouns*; y un grado de cumplimiento bajo en las dimensiones *Plural noun forms*, *These or Those*, *Comparatives or Superlatives*, *Verb to be forms*, *Verb forms*, *Modal verbs - Wh questions - Adverbs* y *Prepositions of Place and Time*; y en Vocabulario: un grado de cumplimiento bajo en todas las dimensiones (tablas 27 y 28).

Tabla 27

Comparativa del grado de cumplimiento en Gramática de los grupos establecidos

	G1	G3	G2
HIGH	Shape Size and Colour Prepositions of Place and Time	Shape Size and Colour	Shape Size and Colour
AVERAGE	Personal pronouns Verb to be forms Comparatives or Superlatives Verb forms Modal verb, Wh questions, Adverbs	Personal pronouns Verb to be forms	Personal pronouns
LOW	Plural noun forms These or those	Prepositions of Place and Time Plural noun forms These or those Comparatives or Superlatives Verb forms Modal verb, Wh questions, Adverbs	Prepositions of Place and Time Verb to be forms Plural noun forms These or those Comparatives or Superlatives Verb forms Modal verb, Wh questions, Adverbs

Tabla 28

Comparativa del grado de cumplimiento en Vocabulario de los grupos establecidos

	G1	G3	G2
HIGH	People and their environment Healthy living Nature Discoveries and Time Actions and Objects		
AVERAGE		People and their environment Actions and Objects	
LOW		Healthy living Nature Discoveries and Time	People and their environment Healthy living Nature Discoveries and Time Actions and Objects

El análisis de comparaciones múltiples de Bonferroni y la prueba ANOVA (tablas 21 y 22) nos han permitido determinar, además de las diferencias que existen entre los grupos en relación a las dimensiones establecidas, cuáles han sido las dimensiones que han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos establecidos, en Gramática: *Plural noun forms* ($p=0.007$), *Personal pronouns* ($p<0.001$), *Shapes* ($p<0.001$), *Verb to be forms* ($p<0.001$), *Verb forms* ($p<0.001$), *Modal verbs - Wh questions - Adverbs* ($p<0.001$) y *Prepositions of Place and Time* ($p<0.001$); y en Vocabulario: *People and their environment* ($p<0.001$), *Healthy living* ($p<0.001$), *Nature* ($p<0.001$), *Discoveries and Time* ($p<0.001$) y *Actions and Objects* ($p<0.001$).

Parece lógico pensar que la explicación a las diferencias encontradas entre los tres grupos establecidos, pudiera deberse a dos factores: uno, que los contenidos que se incluyen en las dimensiones que muestran las diferencias estadísticamente significativas no estuviesen, por su complejidad, correctamente asignados al primer ciclo de la etapa de Educación Primaria; o dos, que los contenidos que se incluyen en las dimensiones que muestran las diferencias estadísticamente significativas, aun estando correctamente asignados al primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, presentasen un mayor grado de complejidad y, en consecuencia, una mayor dificultad de asimilación por parte de los alumnos de este ciclo educativo.

Para poder dar respuesta a estas hipótesis, es necesario analizar previamente cómo distribuyen los contenidos de aprendizaje dos instituciones de reconocido prestigio y con amplia experiencia en la enseñanza de la lengua inglesa, como son el *Trinity College* de Londres y la Universidad de Cambridge, y relacionar, simultáneamente, estos contenidos con los que ha establecido la Comunidad de Madrid como objetivo a cumplir por los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (tablas 29 y 30).

Tabla 29

Comparativa de los contenidos de gramática establecidos por la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (Orden 5958/2010), con los contenidos de gramática que establecen las instituciones de Cambridge ESOL y Trinity College de Londres en sus diferentes niveles de conocimiento

	Ítems de la Comunidad de Madrid.	1 ^{er} Ciclo de E.P.	2 ^o Ciclo de E.P.	3 ^{er} Ciclo de E.P.
Plural noun forms	Irregular common nouns	S G1		
	Regular common nouns	S G1		
	Uncountable nouns	S G1		
Personal pronouns	Hers	S G2		
	His	S G2		
	Yours	S G2		
Shapes	Square	S G1		
	Stars	S G1		
	Triangle	S G1		
Size and Colour	Green	S G1		
	Orange	S G1		
	Purple	S G1		
	Red	S G1		
	Size	S G1		
These or Those	These	S G1		
	Those	S G1		
Comparatives or Superlatives	Comp/Sup1	M	G4	
	Comp/Sup2	M	G4	
Verb to be forms	Interrogative	S G1		
	Negative	S G1		
	Positive	S G1		
Verb forms	Irregular simple past	M G3	G4	
	Like+ing	S	G4	
	Present continuous	S G2		
	Present simple 1	S G2		
	Present simple 2	S G2		
	Regular simple past	M	G4	
	Verb+infinitive	M	G4	
	Verb+ing	M	G4	
Modal verbs, Wh questions, Adverbs	Adverbs Time	M	G4	
	Interrogative modal verb	S G3		
	Negative modal verb	S G3		
	Positive modal verb	S G3		
	Relative clauses	M		G7
	Wh- questions 1	S G2		
	Wh- questions 2	S G2		
Prepositions of Place and Time	Place 1	S G2		
	Place 2	S G2		
	Time	S G3		

Nota: Niveles establecidos por la Universidad de Cambridge (S) YLE Starters y (M) YLE Movers. Niveles establecidos por el Trinity College de Londres (G1-G7). Fuentes: <http://www.trinitycollege.com/site/?id=3106> <http://www.cambridgeenglish.org/es/> http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm

Tabla 30

Comparativa de los contenidos de Vocabulario establecidos por la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (Orden 5958/2010), con los contenidos de Vocabulario que establecen las instituciones de Cambridge ESOL y Trinity College de Londres en sus diferentes niveles de conocimiento

	Ítems de la Comunidad de Madrid.	1 ^{er} Ciclo de E.P.	2 ^o Ciclo de E.P.	3 ^{er} Ciclo de E.P.
People and their environment	Abilities	S M G3	F	
	Age	S M G2		
	Appearance	S M G2	F	
	Feelings	S M G2	F	
	Friends	S M G2	F	
	Jobs and working	S M G3	F	G4
	Possessions	S M G2	F	
Healthy living	Clothes	S M G1	F	
	Food and drink	S M	F	G4
	Health	M	F	G6
	Holidays	M		G4
	Sport	S M	F	G4
Nature	Human body and how it works	S M G1	F	
	The senses		F	
	Animals	S M G2	F	
	Colours	S	G1	F
	Countries *	M	F	G5
	Landscapes	M	G3	F
	Nature	M	G3	F
	Places and the local area	S M G3	F	
	Plants	S M G2	F	
	Sun and Sky	S M G3	F	
	The air and the water	S M G3	F	
	The Earth	S M G3	F	
	Weather	S M G3	F	
	Discoveries and Time	Communications	S M G3	F
Dates		S M G2	F	
Days		S M G2	F	
Inventions and discoveries				
Means of transport		S M	F	G5
Numbers 1-50		S M G2		
Ordinal numbers 1 st -31 st		M	G3	F
Actions and Objects	Times	S M G3	F	
	Actions	S M G3	F	
	Activities	S M G3	F	G4
	Homes and houses	S M G2	F	
	Location and position	S M G3	F	
	Materials and objects		G2	F
	School and classroom	S M G1	F	
	Size	S	G1	

Nota: Niveles establecidos por la Universidad de Cambridge (S) YLE Starters, (M) YLE Movers y (F) YLE Flyers. Niveles establecidos por el Trinity College de Londres (G1-G6). Fuentes: <http://www.trinitycollege.com/site/?id=3106> <http://www.cambridgeenglish.org/es/> http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm

El análisis de los datos que acabamos de presentar refleja que, de las dos hipótesis planteadas, la primera no muestra claros argumentos que la sustenten, pues, como se puede apreciar, tanto el *Trinity College* de Londres como la Universidad de Cambridge también distribuyen entre sus primeros niveles —grupos 1 a 3 en el caso del *Trinity College* de Londres, e *ILE Starters* e *ILE Movers* en el caso de la Universidad de Cambridge— la adquisición de la mayor parte de los contenidos que tiene establecidos la Comunidad de Madrid en Gramática y Vocabulario para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, aunque bien es cierto que el hecho de que estas instituciones no establezcan a qué edad debería iniciarse cada uno de los niveles planteados no nos permite determinar si la madurez intelectual de los niños de siete u ocho años de edad es la adecuada para abordar los contenidos presentados por la Comunidad de Madrid para adaptarse a los estándares de excelencia establecidos por la Unión Europea.

La segunda hipótesis planteada, sin embargo, sí que se ve respaldada en cierta medida por los datos presentados, pues, como muestran ambos programas en las dos categorías establecidas —Gramática y Vocabulario—, aparecen dimensiones cuyos contenidos posponen tanto el *Trinity College de Londres* como la Universidad de Cambridge, por su mayor complejidad, a niveles superiores —grupos 4 a 7 en el caso del *Trinity College*, e *ILE Flyers* en el caso de la Universidad de Cambridge—. No obstante, dado el bajo número de alumnos que componen los grupos G2 y G3 —treinta y treinta y un alumnos respectivamente, frente a los trescientos doce alumnos del grupo G1— y que en Gramática, las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas (en rojo) no se identifican con las dimensiones que muestran contenidos de mayor complejidad, este argumento se nos

antoja demasiado débil para explicar, por sí solo, las diferencias encontradas entre las dimensiones analizadas en ambas categorías.

Si consideramos que, en el caso particular de la Comunidad de Madrid, la condición de inmigrante no debería suponer, a priori, un obstáculo añadido para el aprendizaje de la lengua inglesa, dado que su estudio se limita al contexto escolar y que, por tanto, ambos grupos poblacionales —nativos e inmigrantes— se encuentran en una situación de partida similar —aun siendo conscientes, como ya hemos visto, de que el contexto familiar tiene capacidad para alterar esta situación inicial—, dos situaciones, a nuestro juicio, podrían ser las responsables de contribuir a incrementar las diferencias suscitadas por el diferente grado de complejidad de los contenidos asignados al primer ciclo de la etapa de Educación Primaria: la primera, la presencia o ausencia en los grupos constituidos de alumnos cuya inclusión en el programa bilingüe no se haya llevado a cabo en el último curso de la etapa de Educación Infantil, sino, directamente, en el primer o segundo curso del primer ciclo de la etapa de Educación Primaria —lo que supondría una clara desventaja respecto al resto de alumnos—; y la segunda, la presencia o ausencia en los grupos constituidos de alumnos con necesidades educativas especiales²⁵².

Aunque desconocemos el número de alumnos que concurren en la primera de las dos situaciones planteadas —y que constituiría, por su importancia, motivo de nuevos estudios—, sí disponemos del número de alumnos con necesidades educativas

²⁵² “Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo”. Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1992, p. 20).

especiales que han participado en cada uno de los colegios integrantes de la muestra (tabla 12) —Colegio A, 4; Colegio B, 2; Colegio C, 3; Colegio D, 3; Colegio E, 1; Colegio F, 1; Colegio G, 3; Colegio H, 1; Colegio I, 0; y Colegio J, 5—, y cuyo análisis, en relación con las otras variables examinadas, podría ayudarnos a encontrar una respuesta a la segunda de las situaciones planteadas.

Para poder establecer si la presencia o ausencia de este colectivo de alumnos ha podido influir de forma significativa en los resultados obtenidos por los grupos constituidos, es necesario determinar, previamente, si su participación en la prueba ha influido en el grado de cumplimiento alcanzado por los colegios de forma individualizada en las distintas dimensiones que constituyen las dos categorías establecidas (tablas 31 y 32),

Tabla 31

Relación entre los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) y el grado de cumplimiento alcanzado por los colegios en Vocabulario de forma individualizada

	Col. I	Col. E	Col. F	Col. H	Col. B	Col. C	Col. D	Col. G	Col. A	Col. J
ANEE	0 0.00%	1 0.26%	1 0.26%	1 0.26%	2 0.53%	3 0.80%	3 0.80%	3 0.80%	4 1.07%	5 1.34%
People and their environment	11.1	0.0	8.3	3.7	9.5	5.0	10.0	2.1	15.7	23.5
	0.0	15.6	0.0	0.0	4.8	6.7	2.0	4.3	5.9	8.8
Healthy living	88.9	84.4	91.7	96.3	85.7	88.3	88.0	93.6	78.4	67.6
	11.1	15.6	8.3	3.7	14.3	10.0	10.0	10.6	17.6	26.5
Nature	7.4	6.3	0.0	0.0	0.0	3.3	2.0	2.1	3.9	8.8
	81.5	78.1	91.7	96.3	85.7	86.7	88.0	87.2	78.4	64.7
Discoveries and Time	11.1	21.9	8.3	3.7	14.3	10.0	10.0	6.4	17.6	29.4
	3.7	6.3	0.0	0.0	0.0	6.7	2.0	10.6	5.9	5.9
Actions and Objects	85.2	71.9	91.7	96.3	85.7	83.3	88.0	83.0	76.5	64.7
	11.1	31.3	8.3	3.7	14.3	10.0	10.0	17.0	13.7	29.4
Actions and Objects	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	7.8	5.9
	88.9	68.8	91.7	96.3	85.7	88.3	90.0	83.0	78.4	64.7
Actions and Objects	11.1	15.6	8.3	3.7	14.3	10.0	10.0	6.4	17.6	26.5
	3.7	6.3	0.0	0.0	0.0	3.3	6.0	2.1	3.9	2.9
Actions and Objects	85.2	78.1	91.7	96.3	85.7	86.7	84.0	91.5	78.4	70.6



Tabla 32

Relación entre los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) y el grado de cumplimiento alcanzado por los colegios en Gramática de forma individualizada

	Col. I	Col. E	Col. F	Col. H	Col. B	Col. C	Col. D	Col. G	Col. A	Col. J
ANEE	0 0.00%	1 0.26%	1 0.26%	1 0.26%	2 0.53%	3 0.80%	3 0.80%	3 0.80%	4 1.07%	5 1.34%
Plural noun forms	55.6	65.6	66.7	70.4	71.4	70.0	70.0	36.2	39.2	64.7
	22.2	31.3	25.0	18.5	28.6	28.3	28.0	48.9	49.0	26.5
	22.2	3.1	8.3	11.1	0.0	1.7	2.0	14.9	11.8	8.8
Personal pronouns	33.3	50.0	37.5	18.5	33.3	28.3	14.0	23.4	17.6	20.6
	51.9	40.6	41.7	25.9	33.3	28.3	36.0	23.4	52.9	55.9
	14.8	9.4	20.8	55.6	33.3	43.3	50.0	53.2	29.4	23.5
Shapes	0.0	0.0	0.0	0.0	4.8	0.0	2.0	2.1	3.9	8.8
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	100.0	100.0	100.0	100.0	95.2	100.0	98.0	97.9	96.1	91.2
Size and Colour	7.4	0.0	4.2	37.0	0.0	0.0	2.0	2.1	0.0	5.9
	0.0	3.1	0.0	63.0	0.0	0.0	0.0	2.2	0.0	0.0
	92.6	96.9	95.8	0.0	100.0	100.0	98.0	95.7	100.0	94.1
These or Those	48.1	59.4	58.3	0.0	61.9	41.7	36.0	72.3	9.8	41.2
	51.9	40.6	41.7	40.7	38.1	58.3	64.0	27.7	90.2	58.8
	0.0	0.0	0.0	59.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Comparatives or Superlatives	44.4	46.9	12.5	22.2	9.5	15.0	0.0	27.7	31.4	23.5
	37.0	37.5	66.7	40.7	66.7	55.0	26.0	46.8	51.0	61.8
	18.5	15.6	20.8	37.0	23.8	30.0	74.0	25.5	17.6	14.7
Verb to be forms	18.5	40.6	25.0	3.7	19.0	13.3	18.0	27.7	15.7	50.0
	25.9	40.6	45.8	18.5	28.6	40.0	24.0	29.8	31.4	47.1
	55.6	18.8	29.2	77.8	52.4	46.7	58.0	42.6	52.9	2.9
Verb forms	11.1	21.9	33.3	3.7	19.0	28.3	20.0	12.8	11.8	29.4
	37.0	56.3	29.2	55.6	33.3	45.3	62.0	44.7	56.9	35.3
	51.9	21.9	37.5	40.7	47.6	28.3	18.0	42.6	31.4	35.3
Modal verbs, Wh questions, Adverbs	7.4	40.6	33.3	3.7	38.1	28.3	34.0	4.3	35.3	38.2
	40.7	37.5	45.8	25.9	52.4	55.0	48.0	46.8	49.0	44.1
	51.9	21.9	20.8	70.4	9.5	16.7	18.0	48.9	15.7	17.6
Prepositions of Place and Time	11.1	31.3	29.2	3.7	28.6	8.3	26.0	6.4	21.6	38.2
	11.1	25.0	20.8	25.9	28.6	21.7	42.0	29.8	35.3	17.6
	77.8	43.8	50.0	70.4	42.9	70.0	32.0	63.8	43.1	44.1

ya que, de confirmarse esta influencia, estaríamos en condiciones de afirmar, con una alta probabilidad de acierto, que su mayor presencia en los grupos G2 y G3 contribuiría a condicionar los resultados obtenidos por estos grupos.

La correlación de los datos mencionados refleja que, si bien en Vocabulario los colegios con mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales —colegios A y J— alcanzan un menor grado de cumplimiento en las dimensiones establecidas respecto al resto de los colegios integrantes de la muestra, en Gramática, por el

contrario, este menor grado de cumplimiento no queda claramente reflejado, pues si bien, al comparar los extremos, es decir, los colegios con mayor y menor número de alumnos con necesidades educativas especiales —colegios I y J—, sí parece mantenerse esta tendencia, cuando comparamos los resultados alcanzados por el resto de los colegios integrantes de la muestra, ordenados de menor a mayor en función del número de alumnos con necesidades educativas especiales que integren —colegios E, F, H, B, C, D, G y A—, se observa que no existe un patrón de progresión lógico en cuanto al grado de cumplimiento alcanzado en las dimensiones establecidas, y que se trata, por tanto, de una falsa apreciación.

Aunque creemos que sí que queda demostrada la influencia que este colectivo de alumnos puede tener en el grado de consecución de los objetivos establecidos por la Comunidad de Madrid, tanto en los colegios que participan en el estudio como, por extensión, en los grupos constituidos, esta influencia no se muestra con la rotundidad que cabría esperar. La explicación a este hecho podría ser atribuida, a nuestro juicio, a la concurrencia de dos factores: el primero, la estructuración de los contenidos que deben adquirirse en el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, y el segundo, las adaptaciones y diversificaciones curriculares²⁵³ que establecen los centros educativos para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

Si repasamos nuevamente las tablas 20 y 21 y nos fijamos en cómo distribuyen los contenidos de aprendizaje la Comunidad de Madrid, el *Trinity College* de Londres y la

²⁵³ “Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Artículo 71. Principios).

Universidad de Cambridge, podemos observar que, si bien en Gramática los contenidos que establece la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria son mayoritariamente fijos y de complejidad baja para todo el curso escolar, en Vocabulario, objetivo principal de este ciclo educativo por su enfoque eminentemente oral, los contenidos establecidos por la Comunidad de Madrid van aumentando en cantidad y complejidad a lo largo del curso escolar.

A nuestro juicio, esta diferencia podría originar que, si bien en Gramática las adaptaciones y diversificaciones curriculares introducidas por los centros educativos podrían ser suficientes para equiparar el nivel de aprendizaje alcanzado por el global de los alumnos al finalizar el curso escolar, en Vocabulario, por el contrario, el incremento progresivo de la cantidad y complejidad de los contenidos presentados a lo largo del curso no permitiría a estas mismas adaptaciones y diversificaciones curriculares establecidas suplir en su totalidad las dificultades de aprendizaje que acompañan a este colectivo de alumnos, reflejando así, al finalizar el curso escolar, diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de cumplimiento alcanzado en los objetivos propuestos.

Una vez que hemos analizado y discutido los resultados de nuestro estudio desde las diferentes perspectivas presentadas, solo nos queda responder a las dos cuestiones que motivaron este proyecto de investigación:

- A la pregunta: ¿el rendimiento conseguido por los niños de siete-ocho años de edad que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria se ajusta

a lo dispuesto en la Orden 5958/2010²⁵⁴ de la Comunidad de Madrid, en la que se establece que los alumnos de segundo curso de la etapa de Educación Primaria deben haber adquirido, al finalizar el curso escolar, un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?, la respuesta es “sí”.

- A la pregunta: ¿los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria consiguen alcanzar un grado de adquisición suficiente de los contenidos que marca la Comunidad de Madrid en Lengua extranjera Inglés, punto 4: “Lenguajes y destrezas en el aula”, subpunto 4.2: “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos”, subapartados “Gramática” y “Vocabulario-temas”?, la respuesta es “sí”, aunque con una diferencia de resultados claramente a favor de la categoría “Vocabulario-temas”.

Aunque consideramos que este estudio supone una valiosa aportación al Proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid, somos conscientes de que tan solo constituye un eslabón más en la cadena de estudios que se están llevando a cabo en el campo de la educación bilingüe en España. La certeza de que aún queda mucho trabajo por hacer, aun reconociendo que ya se ha hecho mucho, no nos permite concluir este apartado sin hacer una llamada de atención sobre algunos de los interrogantes que se han ido presentando a medida que hemos ido avanzando en la investigación, entre los cuales nos gustaría destacar por su relevancia los siguientes:

²⁵⁴ Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011).

- ¿Constituye un problema infravalorado por la Administración el sentir de los docentes respecto a temas como: el distanciamiento de la Consejería con la práctica escolar, los problemas derivados de la organización y coordinación de actividades y docentes, la escasa dotación de recursos, las insuficientes actividades de formación o la ausencia de una política adecuada de incentivos y promoción profesional?
- ¿Qué Instituciones y en base a qué argumentos deben ser las responsables de certificar la capacitación del profesorado para impartir docencia dentro del proyecto bilingüe?
- ¿Supone la incorporación tardía al proyecto bilingüe de la Comunidad un obstáculo para alcanzar los objetivos marcados por la Consejería de Educación para los diferentes ciclos de la etapa de Educación Primaria? Y en su caso, ¿debería aceptarse dicha incorporación sin llevarse a cabo, previamente, un examen de nivel?
- ¿En qué medida afecta al proyecto bilingüe la inserción en el Sistema Educativo de alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales?
- ¿Cumplen las adaptaciones y diversificaciones curriculares puestas en marcha por los centros educativos los objetivos propuestos por la Administración educativa?
- ¿Existe un déficit en la adquisición de la competencia lingüística en castellano en los alumnos de grupos bilingües?
- ¿Constituye la enseñanza bilingüe una dificultad añadida para la consecución de los objetivos de otras materias?

- ¿Tiende a excluir el proyecto bilingüe a los alumnos cuyos padres no disponen de la formación académica suficiente para suplir en el entorno familiar el posible déficit educativo que deja entrever la educación bilingüe?
- ¿Favorece el proyecto bilingüe la agrupación de los alumnos cuyos padres ocupan en la comunidad puestos laborales de reconocido prestigio social?
- ¿Dificulta el proyecto bilingüe la permanencia en el Sistema Educativo de aquellos alumnos que, presentando dificultades para el aprendizaje del inglés, no pueden costearse apoyos lingüísticos externos?

La importancia que, a nuestro juicio, tiene dar respuesta a estos interrogantes guiará, sin ningún género de duda, nuestras futuras líneas de investigación en el campo de la educación, pues estamos firmemente convencidos de que de sus respuestas dependerá, en gran medida, el futuro de la educación bilingüe no solo en la Comunidad de Madrid sino también en el resto de comunidades autónomas.

Por último y para finalizar este apartado, no queremos dejar pasar la ocasión que nos brinda este trabajo de investigación para expresar un pensamiento que ha ido tomando forma en nuestra mente a lo largo de estos años de trabajo. Dadas mis limitaciones como escritora y ante la dificultad que encuentro para expresarlo correctamente, prefiero plantearlo como una pregunta abierta a la comunidad educativa: ¿está contribuyendo realmente el Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid a integrar a nuestros niños y jóvenes en una sociedad cada vez más competitiva, multicultural y dependiente del conocimiento?

Sé que la respuesta no es sencilla, y que posiblemente haya respuestas encontradas, pero lo que a nuestro juicio sí está claro es que el evidente divorcio que se percibe

entre los actores del Programa no solo no contribuye a conseguir este objetivo, sino que, además, está comprometiendo gravemente la calidad y sostenibilidad del proyecto bilingüe de la Comunidad. Hasta ahora, nos hemos podido permitir el lujo de dedicar nuestro tiempo y recursos a analizar, reflexionar y teorizar sobre la educación bilingüe desde sus diferentes enfoques y dimensiones, pero una vez que empieza a constatarse que el Programa no es capaz de producir los resultados esperados, es necesario poner los pies en el suelo, replantearnos nuestra labor, y empezar a analizar las necesidades no contempladas o deficientemente atendidas que están surgiendo con el desarrollo de este proyecto.

A nuestro juicio, antes de responder a la pregunta enunciada, lo más sensato sería comenzar por escuchar a los responsables de asegurar la excelencia del Programa: la Administración educativa, los equipos directivos y de coordinación, las familias y alumnos y, especialmente, los maestros y profesores, para, una vez conocidas sus necesidades normativas, formativas y de recursos, poder ofrecer respuestas coordinadas y consensuadas que permitan no solo optimizar el sistema educativo, sino también garantizar la cohesión social y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos que cursan estas enseñanzas.

Bibliografía

4. Bibliografía

4.1 Autores y documentación consultada en la elaboración de la sección “Tendencias lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras”

Abbs, B., Beier, K., Candlin, C., Edlehoff, C., Maulden, J., Moston, T. y Sexton, M. (1978). *Challenges. A Multimedia Project for Learners of English*. London, United Kingdom: Longman.

Abu-Rabia, S. y Sanitsky, E. (2010). Advantages of bilinguals over monolinguals in learning a third language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 33 (2), 173-199.

Alcaraz, E. (1985). La pragmática y la metodología didáctica del inglés. *Anuari d'Anglès*, 8.

Ard, J. y Homburg, T. (1994). Verification of language transfer. En S. M. Gass y L. Selinker (Coords.), *Language transfer in language learning. Language acquisition and language learning*, 5, 47-70. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin.

Atienza, E., Hernández, C. y Torner, S. (2002). La aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas de especialidad. Descripción de una asignatura de lengua española para estudiantes extranjeros en la UPF (Barcelona). En F.

- Luttikhuizen (Ed.), *Actes del V Congrés Internacional sobre Llengües per a finalitats específiques*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 27-32.
- Auerbach, E. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20 (3), 411-430.
- Ausubel, N. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México DF, México: Trillas.
- Ayoun, D. (1999). Verb movement in French L2 acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 103-125.
- Ayoun, D. (2005). Verb movement phenomena in Spanish: “Mixed languages” and bilingualism. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwan (Comps.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 143-162). Somerville, United States: Cascadilla Press.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters. Versión en español (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, España: Cátedra.
- Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974). Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 2, 235-243.
- Bancroft, W. (1972). The psychology of suggestopedia or learning without stress. *The Educational Courier*, febrero, 16-19.

Bandler, R. y Grinder, J. (1979). *Frogs into Princes: Neuro Linguistic Programming*. United Kingdom: Real People Press.

Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 149-179.

Bardel, C. y Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23 (4), 459-484.

Benítez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero-Americana de Educación* [online], nº 42/5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>. (ISSN: 1681-5653).

Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid, España: Ariel.

Bild, E. y Swain, M. (1989). Minority language students in a French Immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-274.

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. y Taeschner, T. (Eds.) (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education*. London, United Kingdom: CILT.

Bolinger, D. (1972). *The Theorist and the Language Teacher. Teaching English as a second Language* (2 ed.). T M H edition, 20-36.

Borrull, M., Catrain, M., Juan, M. Salazar, J. y Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Revista Electrónica d' Investigació i Innovació Educativa y Socioeducativa* 1 (0), 105-128.

Recuperado de

[IN - La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. Nuria Borrull, Magdalena Catrai, Maria Juan, Joana Salazar y Ricardo Sánchez .](#)

(ISSN: 1989-0966).

Breen, M. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20, 2-3.

Brinton, D., Snow, M. y Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York, United States: Newbury Press.

Brown, H. (1993). *Principles of Language Learning and Teaching* (3 ed.). Englewood Cliffs, United States: Prentice-Hall.

Brumfit, C. (1984). The Bangalore Procedural Syllabus. *ELT Journal*, 38 (4), 233-241.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México DF, México: Uteha.

Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor, United Kingdom: NFER Publishing Company.

- Byram, M. y Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. En A. Palmer, P. Groot, y G. Trosper (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Canale, M. y Swain, M. (1996): Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17, 54-62, 18, 78-89.
- Candlin, C. (1984). Syllabus design as a critical process. *ELT Documents*, 118, 29-46, London, United Kingdom: Pergamon & The British Council.
- Candlin, C. y Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, United States: Prentice-Hall.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de la lengua basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En Diller, K. (Ed.). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, United States: Newbury House.
- Carroll, J. (1993). *Human Cognitive Abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Grao.

- Cassany, D., Esteve, O. y Pérez-Vidal, C. (2009). El Porfolio Europeo de las lenguas en España (PEL). En *Lenguaje y Textos*, 29, 63-74.
- Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, España: Lingüística y Método.
- Cenoz, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35.
- Cenoz, J. (2000). Multilingual at an early age. *Ikastaria*, 11, 185-192.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.) (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and Multilingual education*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona, España: Ariel.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.) (2000a). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) (2001a.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) (2001b). *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri-and Multilingualism*. Tübingen, Germany: Stauffenburg.
- Cenoz, J. (2003a). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *[eduling] Revista-forum sobre plurilingüismo y educación* [online], nº 1/1. Recuperado de http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/cat/n_1/cenoz-article-n1.pdf. (ISSN: en tramitación).
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía* [online], nº 4/7. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>. (ISSN: 1870-1477).
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7 (2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Cook, V. (2009). Multilingual universal language as the norm. En Y. k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 55-88). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Corder, P. (1983). A role for the mother tongue. En S. M. Gass y L. Selinker (Coords.), *Language transfer in language learning. Language acquisition and language learning*, (pp. 85-97). Rowley, United States: Newbury House.

- Corder, P. (1994). A role for the mother tongue. En S. M. Gass y L. Selinker (Coords.), *Language transfer in language learning. Language acquisition and language disorders*, 5 (ed. Revised) (pp. 18-31). Amsterdam, Netherlands: John Benjamin.
- Cortes, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Courtillon, J. y Raillard, S. (1982). *Archipel I. Français langue étrangère*. Paris, Francia: Didier.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London, United Kingdom: CILT.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. En D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission's, Public Services Contract DG 3406/001-001.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of Practice. *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. APAC Monographs, 6.
- Crookes, G. y Gass, S. (1993). *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1999). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto, Canada: OISE.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), 61-75.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Language*. Apple River Press, United States: Apple River Ill.
- Curtain, H. y Dahlberg, C. (2010). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8* (4ª ed.). Boston, United States: Allyn & Bacon.
- Chamot, A. y Beard El-Dinary, P. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83 (3), 319-338.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge University, United Kingdom: I.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1981). *La nueva sintaxis: teoría de la rección y el ligamento*. Barcelona, España: Paidós 1988.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics*, 27 (2), 241-267.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

- De Angelis, G. y Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- De Keyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York, United States: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19 (4), 471-490.
- Di Pietro, R. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge, United Kingdom: C.U.P.
- Docking, R. (1944). Competency-based curricula-the big picture. *Prospect*, 9 (2), 8-17.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, United Kingdom: CUP.
- Driscoll, P. y Frost, D. (1999). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London, United Kingdom: Routledge.
- Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 90-114). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Echevarría, J., Vogt, M. E. y Short, J. (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*. Nueva York, United States: Allyn and Bacon.

- Edwards, M. y Dewaele, J. (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, 11, 221-242.
- Ekstrand, L. (1976). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. En G. Nickel (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, 3, 179-198. Stuttgart, Germany: Hochschulverlag.
- Ekstrand, L. (1982). English without a book revisited: The effect of age on second language acquisition in a formal setting. En S. Krashen, M. Long y R. Scarcella (Eds.), *Child/adult differences in second language acquisition* (pp. 123-135). Rowley, United States: Newbury House.
- Ellis, R. (1978). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, United Kingdom: University Press.
- England, E. (1982). *The Role of Integrative Motivation in English as a Second Language Learning Among a Group of Foreign Students in the United States*. Ponencia presentada en the 16th. Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages. Honolulu, HI. ERIC Documents.
- Equipo Pragma (1983). *Para Empezar*. Madrid, España: Edi-6.
- Escobar, C. (2006). Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe. En L. Nussbaum y V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra, España: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 135-167.

- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford, United Kingdom: Heinemann.
- Feez, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney, Australia: National Centre for English Teaching and Research.
- Ferguson, C. y Debose, C. (1977). Simplified registers, broken languages and pidginization. En A. Valdman (Eds.), *Pidgin and Creole*. Indiana, United States: University Press.
- Fernández, M. S. (1996). Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera. Madrid, España: Universidad Antonio de Nebrija. En Fernández, M. S. (2005). *Estrategias de aprendizaje. Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Franco, P. (2004). El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula. *Porta Linguarum*, 2, 57-67.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and L2 speech. En D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (pp. 101-131). Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.

- Flynn, S. (1989). The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. En S. Gass y J. Schachter (Coords.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 89-108). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flynn, S. (2009). Universal grammar and L3 acquisition: New insights and more questions. En Y. k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 71-88). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Flynn, S., Foley, C. y Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16.
- Foot, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: The role of typology. En Y. k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 89-114). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Freed, B., Segalowitz, N. y Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Freeman, Y. y Freeman, D. (2004). *Essential Linguistics: What You Need to Know to Teach Reading, ESL, Spelling, Phonics, and Grammar*. Portsmouth, United Kingdom: Heinemann.

Freeman, Y. y Freeman, D. (2007). *English Language Learners: The Essential Guide*. Nueva York, United States: Scholastic.

Freeman, D. y Freeman, Y. S. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (51), 97-110.

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan, United States: Michigan University Press, Ann Arbor.

Ganschow, L. y Sparks, R. (1995). Effects of Direct Instruction in Spanish Phonology on the Native-Language Skills and Foreign-Language Aptitude of At-Risk Foreign-Language Learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 107-20.

Ganschow, L. y Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. *Modern Language Journal*, 80 (2), 199-212.

García Mayo, M. y García Lecumberri, M. (Eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arcolibros.

García Mayo, P. (2003). *Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, United States: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. New York, United States: Basic Books.

Gardner, R. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En Giles, H. y R. St. Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. London, United Kingdom: Blackwell.

Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. London, United Kingdom: Arnold.

Gass, S. (2005). Input and Interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224-255). Oxford, United Kingdom: Blackwell.

Gass, S. y Selinker, L. (1994). Introduction. En S. M. Gass y L. Selinker (Coords.), *Language transfer in language learning. Language acquisition and language disorders: 5* (ed. revisada), 1-17. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin.

Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition. An introductory course* (3ª ed.). Nueva York, United States: Routledge.

Gass y L. Selinker (Coords.). *Language transfer in language learning. Language acquisition and language learning, 5*, 176-196. Amsterdam, Netherlands: John Benjamin.

Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York, United States: Educational Solutions.

- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, United Kingdom: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). Double immersion programs in Canada. II Jornadas Internacionales de Educación Multilingüe. Vitoria-Gasteiz, 1994. En González, A., Pulido, M. y Díaz, A. (2002). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquía*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gibson, M. y Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: Translating from an unknown into a known foreign language. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Coords.), *The multilingual lexicon* (pp. 87-102). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Gibson, M., Hufeisen, B. y Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs, En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 138-148). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Gómez Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. En *Porta Linguarum*, 20, 103-115.
- Grandin, J. (1993). The University of Rhode Island's International Engineering Program. En M. Krueger y F. Ryan (Eds.), *Language and Content*. Lexington, United States: D. C. Heath, 57-79.
- Grognet, A. y Crandall, J. (1982). Competency-based curricula in adult ESL. *ERIC/CLL New Bulletin*, 6, 3-4.

- Guillén, C. (2009). La concepción y la organización del currículo de lenguas en el sistema educativo español y el plurilingüismo como competencia. En *Lenguaje y Textos*, 29, 47-62.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (Coords.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Harley, B. y Wang, W. (1997). The critical period hypothesis: Where are we now? En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 19-51). Mahwah, United States: Erlbaum.
- Hatch, E., Shapira, R. y Gough, J. (1978). Foreigner-talk discourse. *ITL: Review of Applied Linguistics*, 39-40, 39-59.
- Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

- Hernández, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11*, 141-153.
- Horwitz, E. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, United States: Prentice Hall.
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal, 72*, 283-294.
- Horwitz, E. (2000). It Ain't over 'til It's Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables. *Modern Language Journal, 84* (2), 256-259.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English language teaching*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Hufeisen, B. y Fouser, R. (Eds.) (2005). *Introductory Readings in L3*. Tübingen, Germany: Stauffenburg.
- Hyltestam, K. y Abrahamsson. (2003). Maturational constraints in SLA. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 539-588). Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues, 23* (2), 8-28.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, United Kingdom: Penguin Books.

Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, United States: University of Pennsylvania Press.

Jaensch, C. (2009). L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. En Y. k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 115-143). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.

Jariene, R. y Razmantiene, A. (2006, octubre). The influence of pupils' socio-economic background on achievements in reading and writing skills. Intergovernmental Conference. *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe, Council of Europe 2006*. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Jariene_Razmantiene_EN.doc.

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2010). *Cross linguistic influence in language and cognition*. Nueva York, United States: Routledge.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh, United Kingdom: Edinburgh University Press.

Johnson, J. y Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21 (1), 60-99.

Johnstone, R. (2002). Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy. Reference study. *Guide for the development of Language Education*

Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Council of Europe 2002. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/JohnstoneEN.pdf>.

Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares.* Barcelona, España: Síntesis.

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (Coords.) (1986). *Cross linguistic influence in second language acquisition.* Nueva York, United States: Pergamon Press.

Kim, H. (2004). Implementing task based language teaching. En J. Richards y W. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice.* New York, United States: Cambridge University Press.

Klein, E. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45 (3), 419-465.

Kondo, C. M., Fernández, C. e Higuera, M. (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras.* Madrid, España: Fundación Antonio Nebrija.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford, United Kingdom: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London, United Kingdom: Longman.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition (2ª ed).* Hertfordshire, United Kingdom: Prentice Hall.

Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire, United Kingdom: Prentice Hall.

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73 (4), 440-464.

Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.

Kotz, S. (2009). A critical review of ERP and fMRI evidence on L2 syntactic processing. *Brain and Language*, 109 (2-3), 68-74.

Kubanek-German, A. (1998). Primary foreign language teaching in Europe -trends and issues. *Language Teaching*, 31, 193-205.

La Forge, P. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford, United Kingdom: Pergamon.

Lambert, W. y Tucker, G. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley, United States: Newbury House.

Larsen-Freeman, D. y Long, H. (1991). *An Introduction to second Language Acquisition Research*. London, United Kingdom: Longman.

Lasagabaster, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa, España: Universidad del País Vasco.

Lasagabaster, D. (2005). Bearing multilingual parameters in mind when designing a questionnaire on attitudes: Does this affect the results? *International Journal of Multilingualism*, 2, 26-51.

- Lasagabaster, D. (2007). Language use and language attitudes in the Basque Country. En D. Lasagabaster y A. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes* (pp. 65-89). Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. y Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Lavob, W. (1991). The Intersection of Sex and Social Class in the Course of Linguistic Change. *Language Variation and Linguistic Change*, 2 (3), 205-251.
- Lazear, D. (1991). Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. Palatine, United States: IRI Skylight.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, United Kingdom: Longman.
- Leung, Y. k. I. (2005). Second versus third language acquisition of tense agreement in French by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language Cognition*, 8, 39-61.
- Leung, Y. k. I. (2007). Third language acquisition: Why it is interesting to generative linguists. *Second Language Research*, 23 (1), 95-114.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, United Kingdom: CUP.
- Liceras, J. (1989). On some properties of the “pro-drop” parameter: Looking for missing subjects in non-native Spanish. En S. M. Gass y J. Schachter (Coords.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 109-133). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Liu, Q. y Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods-effectiveness and weakness. *US-China Education Review*, 4 (26), 69-71.

Long, M. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31, 131-57.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.

Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 251-285.

Lorenzo, F. (2007). The Sociolinguistics of CLIL: language Planning and Language Change in 21th Century Europe. En *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 27-38.

Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. En *Signos*, 43 (74), 391-410.

Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, España: Síntesis.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, United States: Gordon and Breach.

- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994a). The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (1), 1-17.
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994b). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- Mägiste, E. (1987). Further evidence for the optimal age hypothesis in second language learning. En J. Lantolf y A. Labarca (Eds), *Language Learning: Focus on the classroom* (pp. 51-58). Norwood: NJ Ablex.
- Marinova-Todd, S. H., Bradford, D. y Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34.
- Martín, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Tejuelo*, 5, 54-70.
- McLoughlin, B. (1987). *Theories in Second Language Learning*. New York, NY: Arnold.
- Met, M. (1991). Learning Language through Content; Learning Content through Language. *Foreign Language Annals*, 24 (4), 281-295.
- Meet, M. (1999). Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. En *Infancia y Aprendizaje*, 86, 13-26.

- Miller, A. y Phillips, D. (1982). Towards a New Language Aptitude Test. *British Journal of Language Teaching*, 20 (2), 97-100.
- Miralpeix, I. y Navés, T. (2003). "The influence of language dominance and language proficiency on L3 writing performance". Third International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Tralee, Eire.
- Morford, J. y Mayberry, R. (2000). A re-examination of "early exposure" and its implications for language acquisition by eye. En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. I. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (pp. 111-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mueller, J. (2005). Electrophysiological correlates of second language processing. *Second Language Research*, 21 (2), 152-174.
- Muñoz, C. (2006). Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 75-99.
- Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3 (1), 1-21.
- Navarro, M. (2010). Competencias en el marco de didáctica de la lengua y la literatura. En *Lenguaje y Textos*, 32, 81-90.
- Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H. y Zirkel, M. (1979). *Deutsch Aktiv*. München: Langenscheidt.

- Nikolov, M. y Djigunovic, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* [online], n^o 26/1. Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=530504> (ISSN: 1471-6356).
- Nikula, T. (2002). Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. *Pragmatics*, 12, 447-476.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classrooms*. New York: Cambridge University Press. [Trad. Esp.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, 1996].
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher Initiated Action*. New York: Prentice Hall.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. En C. J. Doughty y M. H. Long (Coords.), *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. y Aranoff, M. (1989). *Cotemporary Linguistics: An Introduction*. New York, NY: St. Martin's.
- Oller, J. y Nagato, N. (1974). The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal*, 58, 15-19.

O'Malley, J. y Chamot, A. (1989). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. En Heinle & Heinle (Eds.): Boston.

Oxford, R. y Ehrman, M. E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23 (3), 359-386.

Pavón, V. (2011). Enseñanza y aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE). En S. Casal (Ed.), *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos* (pp. 19-34). Sevilla: Aljibe.

Pérez Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL*. Volumen monográfico de RESLA. 39-54.

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Ramong, S. y Leung, Y. k. I. (2009). Null objects in L1 Thai-L2 English-L3 Chinese: An empiricist take on a theoretical problem. En Y. k. I. Leung (Coord.), *Third*

language acquisition and universal grammar (pp. 162-191). Clevedon: Multilingual Matters.

Restrepo Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (159), 71-85.

Richards, J. y Rodgers, T. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (2005). *Communicative language teaching today*. New Cork: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1987). *The Role of First Language in Foreign Language Learning*.

Ringbom, H. (2001). Laxical transfer in L3 production. En Cenoz, Hufeisen y U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Rixon, S. (1992). English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching*, 25, 73-93.

Rodríguez, T. (2001). From the known to the unknown: Using cognates to teach English to spanish-speaking literates. *The Reading Teacher*, 54 (8), 744-746.

Rothman, J. y Cabrelli, J. (2009). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 25 (4), 1-30.

Ruben, R. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117 (2), 202-205.

- Ruiz, U. (1998). Euskara eta Ingelesa batera lau urterekin? *Arbela*, 21, 30-33.
- Ruiz, T. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. Construir una programación conjunta. En *Textos*, 47, 46-58.
- Safont, M. (2007). Language use and language attitudes in the Valencian Community. En D. Lasagabaster y Á. Huguet (Eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes* (pp. 90-113). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Scott, M. (1974). A note on the relationship between English proficiency, years of language study and the medium of instruction. *Language Learning*, 24, 99-104.
- Scovel, T. (2000). A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213-233.
- Schneck, E. (1978). *A Guide to Identifying High School Graduation Competencies*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Searle, J. R. (1986). *Actos de habla* (3 ed.). Madrid: Cátedra.
- Sierra, J. M. y Lasagabaster, D. (2008). Los programas AICLE en aulas diversas: ¿una alternativa para todos? En *Lenguaje y Textos*, 28, 131-142.

- Silverman, S. (1974). *Selected Annotated Bibliography of Research Relevant to Education and Cultural Deprivation*. ERIC Documents (nº ED 0022240).
- Singleton, D. (1995). Second language in primary school: The age dimension. *TEANGA: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, 155-166.
- Singleton, D. y Ó Laoire, M. (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l'influence translexicale. Une analyse de l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français L3 de l'apprenant. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 101-117.
- Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing*, 3 (2), 188-221.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. (1996). Second language acquisition research and task-based instruction. En J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001). *Principios que sustentan la instrucción basada en tareas*. Harlow: Longman.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Snow, C. y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Snow, R. (1978). Theory and Method for Research on Aptitude Processes. *Intelligence*, 2, 225-278.
- Snow, R. (1992). Aptitude Theory: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Educational Psychologist*, 27 (1), 5-32. Oxford: Routledge.
- Stern, H. (1987). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Newbury House: Rowley. Mass.
- Stryker, S. y Leaver, B. (1993). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Swain, M. y S. Lapkin. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), 169-186.
- Sylvén, L. (2004). Teaching English or English teaching? On the effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition. PhD Dissertation. Göteborg University.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.

- Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Torga, M. (2000). *Vygotski y Krashen: zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Escuela Superior de Idiomas. Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>
- Torras, M., Tragant, E. y García, M. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10, 127-158.
- Torras, M. y Celaya, M. (2001). Age related difference in the development of written production. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 103-126.
- Trévisol, P. y Rast, R. (2006). Présentation. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, 3-11.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. En *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35-40.
- Tsakonas, F. (1990). *Optimal Age Revisited - A Piagetian Perspective*. Ponencia presentada en the Meeting of the World Congress of Applied Linguistics. Thessaloniki, Greece. ERIC Documents (nº ED 329126).
- Uribe, C. (2011). El papel de la aptitud para una lengua extranjera en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* [online], nº 55/5. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/3897Uribe.pdf. (ISSN: 1687-5653).

- Van Ek, J. y Alexander L. G. (1980). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.
- Van Hell, J. y Tokowicz, N. (2010). Event-related brain potentials and second language learning: syntactic processing in late L2 learners at different L2 proficiency levels. *Second Language Research*, 26 (1), 43-74.
- Vollmer, H. (2006). Subject-Specific competence and language use of CLIL learners: Grade 10 geography in Germany. En Nikula, Tarja y Dalton Christiane (Eds.), *English as the medium of instruction in European schools: analyzing classroom discourse*. Vienna: University of Vienna.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Williams, J. (2001). Classroom conversations: Opportunities to Learn for ESL students in mainstream classrooms. *The Reading Teacher*, 54 (8), 750-757.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcomes. En M. Krueger y F. Ryan (Eds.), *Language and Content* (pp. 80-95). Lexington, Mass.: D. C. Heath.

- White, L. (1987). Markedness and second language acquisition: The question of transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 261-286.
- White, L. (1989). The adjacency condition on case assignment: Do L2 learners observe the Subset Principle? En S. M. Gass y J. Schachter (Coords.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 134-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final state. En J. Archibald (Coord.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 130-155). Malden, MA: Blackwell.
- Widdowson, H. (1978). *Theaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in Applied linguistics*. Oxford: O.U.P.
- Wilkins, D. (1972). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Groos Verlag.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 1999.
- Willis, J. (1996). *A flexible framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wong, L. (1982). Instructional Language as linguistic input: second language learning in classrooms. En Wilkinson, L. (Ed.), *Communicating in the Classroom*. New York: Academic.

Wongsothorn, A. (1987). Relationship between Learning Modes and the Beginner's Success in English. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 1 (9), 31-45. ERIC Documents (nº ED 347819).

Zanón, J. (1988). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua (I). *Cable*, 2, 47-52.

Zanón, J. (1989). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Comunicación y discurso en la clase de lengua (II). *Cable*, 3, 22-32.

Zolb, H. (1994). Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. En S. M. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning. Language Acquisition and Language Disorders*, 5 (pp. 176-196). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

CLIL/EMILE. (2002). *The European dimension Actions, Trends and Foresight Potential* (La dimension europea. Acciones, tendencias y potencial de previsión). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf.

Eurydice. (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095ES.pdf.

Eurydice. (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>.

4.2 Legislación y documentación consultada en la elaboración de la sección “El multilingüismo y la Unión Europea”

Consejo para la cooperación cultural del Consejo de Europa. Estrasburgo 1979. Un Nivel Umbral. P. J. Slagter. Universidad de Utrecht. Holanda. MarcoELE. Revista de didáctica. Biblioteca histórica. ISSN 1885-2211 nº 5, 2007. Consejo de Europa. Recuperado de http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº C 38/1. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación de los Estados miembros, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&rid=1>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. COM(88) 841 final. Propuesta de Decisión del Consejo por la que se establece el “Programa LINGUA” para promover la formación de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea. Presentada por la Comisión el 9 de enero de 1989. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51988PC0841\(01\)&rid=1](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51988PC0841(01)&rid=1)

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 89/489/CEE. Decisión del Consejo, de 28 de julio de 1989, por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (Lingua).

Recuperado de

<http://www.boe.es/doue/1989/239/L00024-00032.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(95) 590 final. Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.

Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 95/C 207/01. Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea. Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&rid=1](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&rid=1)

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(93) 151 final. Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social. Programas de enseñanza y formación en la CEE 1986-1992. Informe sobre los resultados y los logros. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51993DC0151&rid=4>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Declaración conjunta del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión sobre la Decisión nº 8 19/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se establece el programa de acción comunitaria SÓCRATES. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D0819&from=ES>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión nº 576/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión nº 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. Recuperado de

<http://www.boe.es/doue/1998/077/L00001-00002.pdf>

Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 24 de enero de 2000, que establece la segunda fase del programa de acción comunitario en el ámbito de la educación, "Sócrates". Orientaciones generales. Cooperación en el ámbito de la educación (2000-2006). Recuperado de

<http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-es/euro/p4-2-1.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2001) 75 final. Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995-1999. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0075&from=ES>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión nº 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes". Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=ES>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Resolución del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea (98/C 1/02). Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=ES)

Comisión Europea. Apoyo al aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística. El sello Europeo de las lenguas. Recuperado de

http://ec.europa.eu/languages/information/language-related-tools/eu-language-label_es.htm

Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia.

Recuperado de

[Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia](#)

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000D1934&from=ES>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2002) 597 final. Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Aplicación y resultados del Año Europeo de las Lenguas 2001. Presentado por la Comisión Europea de acuerdo con el artículo 11 de la Decisión nº 1934/2000/CE. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0597&rid=1>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Decisión del Comité Mixto del EEE nº 112/2000, de 15 de diciembre de 2000, por la que se modifica el protocolo nº 31 del Acuerdo EEE sobre la cooperación en sectores específicos no incluidos en las cuatro libertades. Publicada en el DO L 52 de 22 de febrero de 2001. Recuperado de

[EUR-Lex - L:2001:052:TOC - EN - EUR-Lex](#)

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. C177 E/334. Resolución del Parlamento Europeo, de 25 de julio de 2002, sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas (B5-0770, 0811, 0812, 0814 y 0815/2001). Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:bb538a02-df35-472e-b7fc-90cf56caf09a.0005.01/DOC_82&format=PDF

Informe conjunto del Consejo y de la Comisión al Consejo Europeo de Barcelona. 14 de febrero 2002. Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/educa/incual/files/es_progobj_es.pdf

Consejo Europeo de Barcelona. 15 y 16 de marzo de 2002. Conclusiones de la Presidencia. SN 100/2/02 REV 2 [es]. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf

Diario Oficial de la Unión Europea. SEC(2002) 1234. Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema “Documento de trabajo de los servicios de la Comisión — Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística — Consulta”. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003AE0071&rid=28>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2003) 449 final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&qid=1430920732293&from=ES>

Consejo de la Unión Europea. 14 de febrero de 2001. 5680/01 EDUC 18. Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo: Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. Recuperado de

<http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%201.pdf>

Diario Oficial de la Unión Europea. 2003/C 134/02. Conclusiones del Consejo, de 5 de mayo de 2003, sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia). Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)&rid=2](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&rid=2)

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2002) 629 final. Comunicación de la Comisión. Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0629&rid=1>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2003) 685 final. Comunicación de la Comisión. “Educación y Formación 2010”. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Proyecto de informe conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0685&rid=1>

Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 24 de mayo de 2005, sobre nuevos indicadores en educación y formación (2005/C 141/04). Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610\(01\)&rid=1](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610(01)&rid=1)

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Recuperado de

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

<https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2005) 356 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. El indicador europeo de competencia lingüística. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0356&rid=3>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2005) 596 final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=ES>

Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea (2000/C 364/01).

Recuperado de

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Diario Oficial de la Unión Europea. Decisión nº 1983/2006/CE Del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, relativa al Año Europeo del diálogo Intercultural 2008. Recuperado de

http://www.uv.es/operuv/docs_7pm/Decision_EYID_esp.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2007) 61 final. Comunicación de la Comisión. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el

seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. Recuperado de

http://icgp.gencat.cat/web/.content/home/icgp/documents/arxiu/indicadores_benchmark_lisboa_com2007_0061es01_1_.pdf

El Proceso de Copenhague: una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales. Recuperado de

[EUR-Lex - ef0018 - ES - EUR-Lex](#)

El Proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Recuperado de

[EUR-Lex - c11088 - ES - EUR-Lex](#)

Diario Oficial de la Unión Europea. 2006/C 172/01. Conclusiones del Consejo, de 18 y 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística.

Recuperado de

[http://bases.cortesaragon.es/bases/NdocumenVIII.nsf/e04aef3c1a99d7c3c12576d2002e551b/a357f28f6e94ec5ac125799d00344965/\\$FILE/indicador-europeo.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/NdocumenVIII.nsf/e04aef3c1a99d7c3c12576d2002e551b/a357f28f6e94ec5ac125799d00344965/$FILE/indicador-europeo.pdf)

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2007) 184 final. Comunicación de la Comisión al Consejo. Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0184&from=ES>

Diario Oficial de la Unión Europea. 2007/C 311/10. Conclusiones del Consejo, de 25 de mayo de 2007, relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de

referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación Recuperado de

<http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb80056120>

Diario Oficial de la Unión Europea. 2008/C 140/10. Conclusiones del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el multilingüismo. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2008) 425 final. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=ES>

Comisión de las Comunidades Europeas. COM(2008) 566 final. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, sobre Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>

Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo, de 28 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo (16207/08). Recuperado de

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?!=ES&f=ST%2016207%202008%20INIT>

Diario Oficial de la Unión Europea. 2009/C 119/02. Informaciones procedentes de Instituciones y Órganos de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo, de 12 de

mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo sobre las competencias lingüísticas como motor de la movilidad 2011/C 372/07. Recuperado de

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0027:0030:ES:PDF>

Diario Oficial de la Unión Europea. 2014/C 183/06. Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. Recuperado de

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(06)&from=ES)

El Consejo Europeo Cincuenta años de conferencias en la cumbre. Diciembre 2011.

Recuperado de

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3111406ESC.pdf

Europa: derecho de la Unión Europea. Tratados de la Unión Europea. Recuperado de

[EUROPA - Tratados de la UE](#)

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 2000/C 364/01. Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. Recuperado de

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

El ABC del Derecho de la Unión Europea. Dr. Klaus-Dieter Borchardt. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. 2011. ISBN 978-92-78-40526-7.

Recuperado de

http://www.peceacatlan.com/pdf/OA8107147ESC_002.pdf

Tratado por el que se establece una constitución para Europa. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. 2004. ISBN 92-824-3096-0. Recuperado de http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_establishing_a_constitution_for_europe/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_es.pdf

Diario Oficial de la Unión Europea nº C 83/13. Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. Recuperado de <http://www.boe.es/doue/2010/083/Z00013-00046.pdf>

Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 2001/C 80/01. Tratado de Niza por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Recuperado de http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Trat_niza_es.pdf

Declaración de Laeken sobre el futuro de la Unión Europea. Recuperado de <http://european-convention.europa.eu/pdf/lknes.pdf>

4.3 Legislación y documentación consultada en la elaboración de la sección “El Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid”

Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura. Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2000/05/02/pdfs/A16748-16754.pdf>

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Consejería de Educación. Orden 796/2004, de 5 de marzo, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés. Recuperado de

https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20040309_B/05800.PDF

Consejería de Educación. Orden 1555/2004, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que

se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés.

Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Biling2004_05.pdf

Consejería de Educación. Orden 318/2005, de 27 de enero, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2005/2006. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Biling2005_06.pdf

Consejería de Educación. Orden 2819/2005, de 26 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se crean Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del Convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/novedades/pdf/les_ingles.pdf

Consejería de Educación. Orden 5959/2005, de 14 de noviembre, de la Consejería de Educación, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de esta Comunidad en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2006/2007. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/bilingues_06.pdf

Consejería de Educación. Orden 259/2006, de 20 de enero, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, en los que

se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2006-2007. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Biling2006_07.pdf

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Consejería de Educación. Orden 7365/2006, de 15 de diciembre, del Consejero de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos en Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2007-2008. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/bilingues_07_bocm.pdf

Consejería de Educación. Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_primaria_madrid.pdf

Consejería de Educación. Orden 684/2008, de 14 de febrero, de la Consejera de Educación, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que

se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2008-2009. Recuperado de

http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/bilingues_08.pdf

Consejería de Educación. Orden 813/2008, de 21 de febrero, de la Consejería de Educación, para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés en los centros concertados de la Comunidad de Madrid. Recuperado de

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DOrden+813_2008.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1202756626256&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 4106/2008, de 29 de agosto, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de centros concertados para la implantación de enseñanza bilingüe español-inglés. Recuperado de

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DOrden+4106_2008+centros+concert+biling+%28bocm%29.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=120356298181&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 813/2009, de 26 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés a partir del curso 2009-2010.

Recuperado de

http://www.bocm.es/bocm/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142534863725&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 1672/2009, de 16 de abril, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados concertados, de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Recuperado de

http://www.ucetam.org/informacion/Circulares/2009/cir_uce_2009_037_BOCM1.pdf

Consejería de Educación. Orden 3245/2009, de 3 de julio, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los institutos bilingües de la Comunidad de Madrid. Recuperado de

http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142561268262&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 578/2010, de 9 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2010-2011. Recuperado de

http://www.bocm.es/bocm/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142584487506&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 607/2010, de 10 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de institutos públicos de Educación Secundaria en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe en el curso 2010-2011. Recuperado de

http://www.bocm.es/bocm/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142582354353&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Recuperado de

http://www.bocm.es/bocm/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=1142628228755&ssbinary=true

Consejería de Educación. Orden 721/2011, de 25 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid, en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2011-2012. Recuperado de

http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/03/04/BOCM-20110304-13.PDF

Consejería de Educación y Empleo. Orden 1827/2012, de 15 de febrero, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2012-2013. Recuperado de

http://www.bocm.es/bocm/Satellite?blobcol=urlordenpdf&blobheader=applicati on%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=CM_Orden_BOCM&blobwhere=11426767391 22&ssbinary=true

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Orden 1019/2013, de 2 de abril, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2013-2014. Recuperado de

http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/04/15/BOCM-20130415-13,0.PDF

Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Orden 893/2014, de 18 de marzo, de la
Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se resuelve la
convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y
Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación
de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2014-
2015. Recuperado de
[http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/04/03/BOCM-20140403-
5.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/04/03/BOCM-20140403-5.PDF)

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la
Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el
procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera
para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en
centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil,
Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.
Recuperado de [Legislación de la Comunidad de Madrid](#)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por
la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de
gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su
implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de
la etapa. Recuperado de
<https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Orden 3263/2014, de 24 de octubre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la selección de Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2015-2016. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/11/17/BOCM-20141117-16.PDF

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Orden 125/2015, de 26 de enero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se resuelve la convocatoria para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en Educación Primaria en el curso 2015-2016. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/02/16/BOCM-20150216-29.PDF

Ministerio de Educación. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2011. Consejo de Ministros, de 25 de junio de 2010. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Publicaciones. Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado, 2004/2010. Recuperado de

<http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001973.pdf>

Consejería de Educación y Empleo. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Subdirección General de Programas de Innovación. Madrid, Comunidad Bilingüe, 2011/2012. Recuperado de

<http://www.google.es/url?url=http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43237/01420122015178.pdf%3Fsequence%3D1&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=dnJkVabNloHZggTwoIDoDg&ved=0CDEQFjAF&sig2=zaBnnc-VzxR02Tmse6-MvA&usg=AFQjCNFsOBh4QSLqmbnXWWDnixWsQ7CmhA>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Subdirección General de Programas de Innovación. Madrid, Comunidad Bilingüe, 2012/2013. Recuperado de

http://www.educa.madrid.org/web/cp.beatrizgalindo.alcala/pdf/programa_bilingue_madrid.pdf

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Subdirección General de Programas de Innovación. Madrid, Comunidad Bilingüe, 2013/2014. Recuperado de

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/103021/BVCM016163.pdf?sequence=1>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Subdirección General de Programas de Innovación. Madrid, Comunidad Bilingüe, 2014/2015. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016212.pdf>

Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Guía del Auxiliar de Conversación de la Comunidad de Madrid. Recuperado de http://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/b205a2ee-682c-41da-b886-376593c987b9/GUIA%2014-15_espanol.pdf?t=1410179451311/GUIA%2014-15.espanol.pdf?t=1405944676582

Portal de Educación de la Comunidad de Madrid. Centros y Servicios. Estadística. Datos y cifras de la Educación. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142558405036&language=es&pageid=1142344072654&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica

4.4 Referencias incluidas en la elaboración de la sección “Discusión”

Abella, P. (2015). El fracaso de la enseñanza bilingüe. *Atlántica XXI, revista asturiana de información y pensamiento*, 35. Recuperado de <http://www.atlanticaxii.com/3493/el-fracaso-de-la-ensenanza-bilingue#> (Letras Atlánticas S.L. C.I.F.: B74247107)

Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Student’s language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12 (1), 75-93.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *FEDEA, Documento de trabajo 2013-08* [online]. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> (ISSN: 1696-750).

Aparici, M., Arnau, J., Bel, A., Cortès-Colomé, M., Pérez Vidal, C. y Vila, I. (2012). *Resultados del modelo lingüístico escolar de Cataluña. La evidencia empírica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Arnau, J. (1985). Educación en la Segunda Lengua y Rendimiento Escolar. En M. Siguán (Ed.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares* (pp. 9-20). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Arús-Hita, J. y Rodríguez-Alarcón, P. (2014). Autonomous learning resources for ELT: What learners think. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 1-15.
- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, S., Kovelman, L., Bialystok, E. y Petitto, L. A. (2003). Bilingual children's complex linguistic experience yields a cognitive advantage. Program Nº 556.13. *Abstract Viewer/Itinerary Planner*. Washington D. C.: Society for Neuroscience.
- Barik, H. C. y Swain, M. (1978). Evaluation of a French immersion program: The Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 10 (3), 192-201.
- Bel, A., Páramo, M. L., Serra, J. M. y Vila, I. (1990). *Eines estàndard d'avaluació de llengua per al cicle superior*. Barcelona. Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57 (2), 498-510.
- Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. y Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7 (3), 325-339.

- Bialystok, E., Martin, M. M. y Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 103-119.
- Boixaderas, R., Canal, I. y Fernández, E. (1992). *Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió i en alumnes que no l'han seguit*. Segon Simposi de l'ensenyament de català a no-catalanoparlants (pp. 165-182). Vic: Eumo.
- Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J. y Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos: percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1 (0), 105-128.
- Bueno, A. y Pérez, L. (2008). Efectos sobre las estrategias, estilos de aprendizaje y autoconcepto académico de los alumnos de Secundaria tras la adaptación de un programa de entrenamiento cognitivo con transferencias al currículo. *EduPsyque*, 7 (1), 43-60.
- Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 53-65.
- Cancelas, L. P. y Cancelas, M. A. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Tavira*, 25, 137-159.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Cenoz, J. (2003b). The influence of age on the acquisition of English: General proficiency. Attitudes and code-mixing. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 77-93). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisitions of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Costa, A., Hernández, M. y Sebastian-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106 (1), 59-86.

Coyle, Y. (2005). El Papel de la Gramática en la Enseñanza-Aprendizaje Inicial de la Lengua Extranjera. *Porta Linguarum*, 3, 147-159.

Curtain, H. (2000). Time as a factor in early start programmes. En J. Moon y M. Nikolov (Eds.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 87-120). Pécs: Pécs University Press.

Escobar, M. A. (Diciembre de 2004). English e-learning: A New Methodology. En A. Celada, D. Pastor y P. J. Pardo (Coords.), *Actas del XXVII Congreso Internacional de AEDEAN / Proceedings of the 27th International AEDEAN Conference*. Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos. Congreso (27. 2003. Salamanca). ISBN 84-7455-103-X.

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid. (2014). Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. *FETE Enseñanza Madrid, Grupo de trabajo de BILINGÜISMO* [online]. Recuperado de

http://www.fetemadrid.es/gruposTrabajo/bilinguismo/2014-12-05_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf

Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.

Fernández, R., Pena, C., García, A. y Fernández, J. (2007). *Training needs of teachers involved in the bilingual program in Madrid primary schools*. Granada: GRETA.

Fernández, J. G. (2008). La Educación Física bilingüe en la etapa de Primaria: Descripción de una experiencia. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 117. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd117/la-educacion-fisica-bilingue-en-primaria.htm> (ISSN: 1514-3465).

Fernández, E. (2009). La secuenciación de contenidos lingüísticos dentro de la Educación Física bilingüe. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-9. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf (ISSN: 1988-6047).

Fernández, R. F. (2009). Fomento y tratamiento del plurilingüismo en el área de Educación Física en Primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 1, 46-54. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/REVISTA_EMASF_1.pdf (ISSN: 1989-8304).

Fernández, R. y Halbach, A. (2009). Uncovering the approach to literacy of Spanish textbooks used in a CLIL context. En Ditze, S. A. y Halbach, A. (Eds.), *Bilingualer Sachfächerunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt: Peter Lang.

Ferrer, F. (Dir.), Valiente, O. y Castel, J. L. (2008). *Equitat, Excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col. Polítiques, 68).

Ferrer, F. (Dir.), Castejón, A., Castel, J. L. y Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. (Col. Polítiques, 74).

Galindo, A. y Moreno, L. M. (2008). L1 Argumentative Written Production in Bilingual and Monolingual Contexts in 6th, 7th and 8th Grades. *Íkala*, 13 (19), 145-169.

García Jiménez, J. V., García Pellicer, J. J. y Yuste, J. L. (2012). Expresión corporal en inglés. Modelo de sesión para educación primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 18, 7-17. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_18_EMASF.pdf (ISSN: 1989-8304).

García Lecumberri, M. L. y Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 115-135). Clevedon: Multilingual Matters.

García Mayo, M. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. En M. P. García Mayo y M. L.

- García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 94-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, United Kingdom: Newbury House.
- Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M. J. y Gil, G. (2015). El rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6, 1-57.
- Gómez, 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, 103-115.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Halbach, A., García, A. y Fernández, R. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Halsall, N. (1998). *French immersion: The success story told by research*. Keynote address at "French Immersion in Alberta: Building the Future Conference". Edmonton: Alberta. November 19-20, 1998.

- Hernández, M., Costa, A., Fuentes, L. J., Vives, A. B. y Sebastián-Gallés, N. (2010). The impact of bilingualism on the executive control and orienting networks of attention. *Bilingualism and Cognition*, 13 (3), 315-325.
- Hughes, S. (2012). Teaching and Learning English through Bilingual Education. *Porta Linguarum*, 18, 229-230.
- Ibáñez, A. (2015). La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *Verbeia. Journal of English and Spanish Studies. Revista de Estudios Filológicos*, 1 (0), 75-99.
- Jepsen, C. (2009). Bilingual education and English proficiency. *University of Kentucky Center for Poverty Research Discussion Paper Series (DP 2009-01)*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505041.pdf> (ISSN: 1936-9379).
- Johnstone, R. (Ed.) Dobson, A. y Pérez Murillo, M. D. (2010). Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España [online]. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/redprofesores/web/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11&Itemid=52&lang=es
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1980). Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities. En J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics* (pp. 295-308). Washington D. C.: Georgetown University Press.

- Krück, B. y Loeser, K. (Eds.) (2002). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht 2: Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En A. F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. En A. P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 71-85). New York: Academic Press.
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.
- Lasagabaster, D. (1998). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. En J. Cenoz, U. Jessner y B. Hufeisen (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third language* (pp. 179-197). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5), 401-425.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de educación*, 337, 405-426.

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2003). Maturational constraints on foreign-language written production. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 136-160). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y Educación: Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lova, M., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Lova, M. y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: Las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43, 102-109.
- Lyster, R. (2007). *Learninig and Teaching Languages Through Content*. Amsterdam, Netherlands: Jhon Benjamins.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). Introduction to bilingual and plurilingual education. En P. Lang (Ed.), *Studies in Bilingual Education* (pp. 17-50). Bern: Peter Lang.
- Marinova-Todd, S. H., Bradford, D. y Snow, C. (2000).). Three misconceptions about age and second language learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34.

- McLaughlin, B. y Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? En H. W. Dechert y M. Raupach (Eds.), *Interlingual processes* (pp. 5-16). Tübingen: Gunter Narr.
- Molero, J. J. (2011a). De la Educación Física hacia la Educación Física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10, 1-10. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_10_EMASF.pdf (ISSN: 1989-8304).
- Molero, J. J. (2011b). La planificación de la Educación Física bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 9, 1-10. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/Num_9_EMASF.pdf (ISSN: 1989-8304).
- Muñoz, C. (2001b). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.), *Estudios de Lingüística. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Volumen monográfico (pp. 249-270). Alicante: Universidad de Alicante.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 161-181). Clevedon. Multilingual Matters.
- Neufeld, G. (1978). A theoretical perspective on the nature of linguistic aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 16 (1-4), 15-26.
- Olaziregi, I. (1994). Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco. En M. Siguán (Ed.), *Las Lenguas en la escuela* (pp. 43-60). Barcelona: ICE/HORSORI.

- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación, 23*, 3-22.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria de Cataluña. *Infancia y Aprendizaje, 34* (4), 427-447.
- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum, 14*, 45-58.
- Peal, E. y Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs, 76* (27), 1-23.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Pérez, M. E. (2008). La enseñanza del inglés. Un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Aula de innovación educativa, 168*, 17-20.
- Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos, F. (2007a). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9* (2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/166> (ISSN: 1607-4041).

- Ramos, F. (2007b). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de educación, 44*, 133-146.
- Ramos, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas. *Porta Linguarum, 12*, 169-182.
- Ramos, F. y Ruiz, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE. *RESLA, 24*, 153-170.
- Rixon, S. (2000). Collecting Eagle's Eye Data on the Teaching of English to Young Learners: The British Council overview. En J. Moon y M. Nikolov (Eds.), *Research into Teaching English to Young Learners* (pp. 153-167). Pécs: Pécs University Press.
- Roca de Larios, J. y Manchón, R. M. (2005). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum, 5*, 63-76.
- Roquet-Pugès, H. y Pérez-Vidal, C. (2008). La lectura bilingüe: factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua. En R. Monroy y A. Sánchez (Eds.), *25 years of applied linguistics in Spain. Milestones and challenges*. Actas del XXV congreso internacional de la Asociación española de Lingüística Aplicada (AESLA) (pp. 1263-1270). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2005). Age and third language production: A longitudinal study. *International Journal of Multilingualism, 2* (2), 105-112.

- Sagasta, M. P. (2003). Acquiring Writing Skills in a Third Language: the Positive Effects of Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1), 27-42.
- Sanz, C. (2008). Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy. En C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau y A. Bel (Eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 200-220). Clevedon: Multilingual Matters.
- Serra, J. M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- Serra, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Singleton, D. (1989). *Language acquisition: The age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. y Toukoma, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family, Report written for Unesco*. Tampere: University of Tampere.
- Sotoca, E. (2013). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 481-500.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1991). Heritage Language Children in an English-French Bilingual Program. *The Canadian Modern Language Review*, 47, 635-641.

- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. y Hart, D. (1991). The Role of Mother Tongue Literacy in Third Language Learning. En S. P. Norris y L. M. Phillipmoons (Eds.), *Foundations of Literacy Policy in Canada* (pp. 185-206). Calgary: Detselig Enterprises.
- Taylor, S. (1992). Victor. A Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 48, 736-759.
- Torras, M. R., Tragant, E. y García, M. P. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE*, 10, 127-158.
- Torras, M. R. y Celaya, M. L. (2001). Age related differences in the development of written production: An empirical study of EFL school learners. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 103-126.
- Torres-Guzmán, M. y Etxebarria, F. (2005). Modelo B/Dual Language Programmes in the Basque Country and the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (6), 506-528.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado en Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.
- Turnbull, M., Lapkin, S. y Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 58 (1), 9-26.
- Turnbull, M., Hart, D. y Lapkin, S. (2003). Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Reading, Writing, and Mathematics Tests: Building Explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (1), 6-23.

Urrutia, H., Cantia, L., Martínez, M. D. y Millas, F. (1998). *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.

Veiz, J. M. y Martínez, E. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 333, 385-408.

Victori, M. y Tragant, E. (2003). Learner strategies: A cross-sectional and longitudinal study of primary and high-school EFL Learners. En M.P. García Mayo y M.L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 182-209). Clevedon: Multilingual Matters.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

Wayne, T. y Collier, V. (2002). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research on Education, Diversity and Excellence [online]. Recuperado de <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>

Anexos

ANEXO I. Solicitud de consentimiento a los padres

Estimados padres:

Mi nombre es Amaya Arigita García y actualmente desarrollo mi actividad laboral como profesora de idiomas en la etapa de Educación Primaria, en el área de Lengua Extranjera Inglés.

Este año he iniciado la elaboración de mi tesis doctoral y, a través de ella, pretendo evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos que establece la Comunidad de Madrid para la enseñanza de idiomas en los centros educativos adscritos al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad. Para llevar a cabo este cometido, hemos elaborado una prueba de evaluación que deberá pasarse durante el mes de junio del presente curso escolar a los alumnos que cursan el 2º curso de la etapa de Educación Primaria.

Para determinar la idoneidad de la prueba, estaríamos muy agradecidos de contar con su colaboración autorizando a sus hijos a cumplimentar el cuestionario que hemos diseñado para tal fin.

La prueba que les remito ha sido elaborada a partir de los contenidos que exige la Comunidad de Madrid y que vienen recogidos en la Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Como podrán observar, la prueba se centra únicamente en los aspectos de comprensión y expresión escrita, y consta de dos partes: una de Gramática y otra de Vocabulario.

Los datos que deriven de su corrección serán empleados, únicamente, para mejorar el diseño de la prueba, y en ningún caso serán expuestos públicamente.

Si desean conocer algún dato más sobre este proyecto, no tengo ningún inconveniente en facilitarles la información que consideren oportuna.

Agradeciéndoles de antemano su amabilidad y colaboración, reciban un cordial saludo.

Amaya Arigita García.

Autorizo a mi hijo/a.....
a cumplimentar el cuestionario al que hace referencia esta carta y que previamente me ha sido explicado.

Fdo.:

ANEXO II. Carta de presentación a los colegios

Estimado Director/a:

Mi nombre es Amaya Arigita García y actualmente trabajo en un colegio adscrito al Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid, donde imparto la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en la etapa de Educación Primaria.

Inicialmente cursé los estudios de Magisterio en Audición y Lenguaje, Magisterio en Educación Infantil y Magisterio en Lengua Extranjera —Inglés y Alemán—. Hace unos años, decidí convertir mi diplomatura en magisterio en licenciatura, cursando los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria especialidad en Lengua Extranjera Inglés, en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Camilo José Cela de Madrid. Finalizado este paso y con la intención de doctorarme, cursé en esta misma facultad los estudios de Máster Universitario en Educación Internacional y Bilingüismo, obteniendo el “International Baccalaureate Certificate in Teaching and Learning”. Ya centrada en este campo, el año pasado inicié el desarrollo de mi tesis doctoral en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad Camilo José Cela, siendo la intención de mi estudio valorar el desarrollo de los objetivos propuestos por la Comunidad de Madrid desde que en el curso escolar 2004-2005 implantó su Programa Bilingüe.

Para llevar a cabo este cometido, hemos diseñado una prueba de evaluación que deberá pasarse durante el mes de junio a los alumnos que cursan 2º curso de la etapa de Educación Primaria. Dicha prueba ha sido elaborada a partir de los contenidos establecidos por la Comunidad de Madrid en la Orden 5958/2010 de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Como podrá observar en el cuestionario que le adjunto, el estudio se centra únicamente en los aspectos de comprensión y expresión escrita, y consta de dos partes: una de Gramática y otra de Vocabulario.

A fin de evitar injerencias externas que pudiesen alterar el normal desempeño de la labor de los niños en el aula, creemos que la prueba debería ser pasada por el/la profesor/a que habitualmente trabaja con los niños, ya que nadie sabe mejor que el profesor habitual cómo obtener el máximo rendimiento de sus alumnos en el aula.

Al finalizar la prueba, los datos que deriven de su corrección serán tratados estadísticamente a fin de poder determinar el objetivo del estudio. Dichos resultados serán puestos en su conocimiento si usted lo desea.

Si desea conocer algún dato más sobre este proyecto, no tengo ningún inconveniente en facilitarle la información que considere oportuna, o desplazarme a su centro de trabajo para hablar con usted o con el equipo docente responsable del Proyecto Bilingüe en su colegio.









Agradeciéndole de antemano su atención y amabilidad, reciba un cordial saludo.

Amaya Arigita García.









ANEXO III. Cuestionario de evaluación (pág. 1)

TABLA EVALUATIVA DE GRAMÁTICA Y VOCABULARIO PARA 2º E.P.

1. Choose the correct plural of these words:





- One tomato  → Five **tomatos** / **tomatoes** 
- One mouse  → Four **mouses** / **mice** 
- One crayon  → Three **crayones** / **crayons** 
- Milk  → There is some **Milks** / **Milk** 

2. Choose the correct pronoun:


- Whose is this pencil?  → It's **mine** / yours 
- Whose is this dog?  → It's yours / hers 
- Whose is this scooter?  → It's mine / hers 
- Whose is this watch?  → It's yours / his 

3. Choose the correct words:





- What's this?

Circle	•	•	
Square	•	•	
Stars	•	•	
Triangle	•	•	





ANEXO III. Cuestionario de evaluación (pág. 2)

• What is the ball like? The ball is **big** / small 

• What color is each shape?

Green	•	•	
Purple	•	•	
Red	•	•	
Orange	•	•	




4. Write the sentences in plural. Choose these or those.

- This is my t-shirt.  **These** / Those are my t-shirts.
- That is my pen  These / **Those** are my pens.
- This is my car.  These / Those are my cars.
- That is my ruler.  These / Those are my rulers.

5. Complete the sentences with comparatives or superlatives.

- This is my pet. It is very small. It is the **smallest** / smaller pet in my family.
- This is my brother. He is very tall. He is **taller** / tallest than me.
- This is my bike. It is very old. It is the **oldest** / older bike in my class.

6. Read the sentences. Look at the images. Circle yes or no.
















- I'm not happy  • yes • no
- Am I tired?  • yes • no
- I'm sad  • yes • no

7. Choose the correct sentences:

- **Come on boys!!!** • Comes on boys!!!!

Amaya Arigita García **2**

ANEXO III. Cuestionario de evaluación (pág. 3)

- | | |
|--|---|
| • I go to school every day | • I goes to school everyday  |
| • She eat an ice cream. | • She eats an ice cream.  |
| • He is cook a hamburger. | • He is cooking a hamburger.  |
| • I was at home yesterday. | • I were at home yesterday.  |
| • I coloured my picture. | • I colourd my picture.  |
| • Can I go to the bathroom, please? | • Can go I to the bathroom, please?  |
| • I can play football very well. | • I can football very well.  |
| • She can't play the piano. | • She can't the piano.  |
| • How are you?
○ I fine, thank you. | • I'm fine, thank you. |
| • When is your birthday?
○ My birthday is on May. | • My birthday is in May. |
| • Please, stop talking in class. | • Please, stop talk in class. |
| • I have to do my homework. | • I have do my homework.  |
| • I like swimming in summer. | • I like swim in summer.  |
| • She is my mum, who is eating an apple | • She is my mum, which is eating an apple  |
| • I always eat chocolate!! | • I eat always chocolate!!  |
| • The ball is in the box. | • The ball is on the box.  |
| • The ball is between the boxes. | • The ball is next to the box.  |
| • In Monday, I go to school. | • On Monday, I go to school.  |

ANEXO III. Cuestionario de evaluación (pág. 4)

8. Match the English words with Spanish words. Write the number:

1	brother		debajo
2	friend		tela
3	years old		marrón
4	handsome		mi
5	trainers		enfadado
6	angry		playeras
7	my		guapo
8	brown		años
9	fabric		amigo
10	under	1	hermano

11	big		España
12	taste		vacaciones
13	food		soleado
14	Push		baloncesto
15	to paint		inteligente
16	intelligent		pintar
17	basketball		empujar
18	Sunny		comida
19	holidays		sabor
20	Spain		grande

21	nurse		agua
22	flat		raíces
23	rubbish bin		mascota
24	farm		músculos
25	train		saludable
26	healthy		tren
27	muscles		granja
28	pet		papelera
29	roots		piso
30	water		enfermera

31	waterfall		sexto
32	landscapes		quince
33	planets		en punto
34	star		1 de junio
35	wheels		jueves
36	computer		ordenador
37	Thursday		ruedas
38	1 st June		estrella
39	O'clock		planetas
40	fifteen		paisajes
41	sixth		cascada