

Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Resumen

Las nuevas tendencias sociales presentes en la escuela han enriquecido el panorama de la enseñanza de lenguas en el contexto escolar. En este texto se presenta un marco de actuación didáctica unificado para las situaciones de aprendizaje de la L1, la L2 y las LE. Con este marco se pretende superar el aislamiento en asignaturas de las lenguas y posibilitar la inclusión de todos los estudiantes en sus grupos de referencia.

Los pilares de este marco de actuación didáctica son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TIC en el aula. Por último se considera cómo podría llevarse a la práctica un marco de actuación de estas características.

Palabras clave: competencias, tareas, currículum integrado, aprendizaje cooperativo, TIC.

Abstract: *Teaching New Languages in School: L1, L2, FLI... NL*

The new social tendencies currently present in our school have enriched the language teaching panorama in school contexts. This paper introduces a common language teaching framework for L1, L2 and FL learning situations. This framework aims at overcoming students' isolation as regards language subjects well as making possible the mainstreaming of all students in their reference groups.

The pillars of this specific language teaching framework are the competency-based and task-based approach, the integrated curriculum, the cooperative learning and the use of ICT in the classroom. Finally, some considerations are made about how to put into practice a language teaching framework like this.

Key words: competencies, tasks, integrated curriculum, cooperative learning, ICT.

Introducción: enseñar lenguas en la escuela hoy

Distintas tendencias sociales convergen hoy en nuestra escuela. Por un lado están los estudiantes que hablan castellano como lengua materna y profundizan en ese conocimiento en la escuela; por otro lado, los estudiantes que hablan una de nuestras lenguas oficiales aprenden en la escuela otra lengua oficial, como es el caso de los territorios bilingües; una tercera línea son los estudiantes que hablan lenguas distintas al castellano, o la lengua co-oficial del territorio donde residen, y la aprenden en la escuela (junto con las lógicas experiencias de aprendizaje informal de la lengua); una cuarta realidad la representan los estudiantes que han nacido en otros territorios de habla hispana o, quizás, conocen alguna lengua co-oficial, como es el caso de los estudiantes latinoamericanos; por último, todos ellos aprenden lenguas extranjeras como una asignatura más del currículum.

Estas tendencias retratan unas aulas en las cuales la diversidad es un hecho. No estamos hablando exclusivamente de diversidad cultural o lingüística, sino también de diversidad de intereses, necesidades y actitudes hacia las lenguas, sus aprendizajes y sus hablantes, diversidad de niveles de competencia comunicativa en la lengua de la escuela y en otras lenguas, diversidad de experiencias de escolarización o diversidad de expectativas sociales de éxito o fracaso.

Esta diversidad puede hacernos creer que cada una de las tendencias antes descrita apunta a una situación de aprendizaje de la lengua distinta en cada caso: 1) estudio del castellano como primera lengua (L1) para los estudiantes «nacionales» en comunidades monolingües; 2) estudio de una segunda lengua (L2) para los estudiantes en territorios bilingües, sea el castellano, el vasco, el catalán o el gallego; 3) estudio de una L2 para los estudiantes hijos e hijas de familias de origen extranjero, para los cuales la lengua de la escuela puede ser una L2; 4) estudio de una L1, aunque en una variedad distinta, para los estudiantes latinoamericanos; y 5) estudio de lenguas extranjeras (LE) para todos los estudiantes dentro del sistema educativo.

A partir de estas afirmaciones podríamos dar un salto hacia el terreno didáctico: pensar que cada «lengua» y cada tendencia de las anteriores requiere una «didáctica» diferenciada, a pesar de que todas ellas tienen lugar en el contexto escolar; esto nos conduciría hacia una didáctica de la lengua materna, una didáctica de las lenguas extranjeras y una didáctica de las segundas lenguas. Sin embargo, cabe preguntarse si esto ha de ser así necesariamente y también si es aconsejable que sea así. Para responder a esta pregunta debemos cuestionarnos la afirmación que la sustenta.

Las didácticas diferenciadas se establecen en virtud de las situaciones de aprendizaje de la L1, la LE o la L2. Estas distintas situaciones de aprendizaje se caracterizan, en el caso de la L1, por una situación de inmersión y la adquisición de la lengua objeto de estudio en el seno familiar; en el caso de la LE por la distancia respecto a la comunidad de hablantes y el aprendizaje formal; y en el caso de la L2 por una situación de inmersión -o, de forma más realista, submersión (Baker, 2006, p. 216)- y la adquisición de una lengua distinta a la lengua familiar.

Estas distintas situaciones establecen diferencias tanto en el nivel de competencia comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes, como en los recursos a disposición para el estudio (incluyendo entre los recursos a otros hablantes de las lenguas en cuestión con los cuales poder comunicarse). Ahora bien, ¿justifica esto la existencia de didácticas diferenciadas?

En una situación de aprendizaje formal el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende. En la escuela, tanto para el estudiante que aprende una L1 como para el estudiante que aprende una L2, y por extensión para quienes aprenden una LE, la lengua en la escuela es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad, es decir, el aprendizaje de los contenidos curriculares. En este sentido, la finalidad del aprendizaje de la lengua en la escuela no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que ésta ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua.

Hasta ahora el predominio del sistema lingüístico como objetivo educativo ha conducido, en el caso de la L1, a la gramaticalización del currículum (a pesar de la reciente incorporación de nociones discursivas, fundamentalmente los géneros y los tipos de textos); en el caso de la L2, a la separación de los estudiantes de su grupo de referencia para la atención en aulas especializadas de idioma (que si bien pueden ser beneficiosas en un primer momento, se muestran insuficientes si no son el centro educativo en su totalidad y cada uno de los profesores y profesoras quienes trabajan por la incorporación, efectiva y normalizada, de los estudiantes de L2 en el aula); y en el caso de la LE, a la definición de lenguas-asignatura tal y como describe Vez Jeremías (2004), apartadas del proceso de apropiación cultural que garantiza la competencia comunicativa en cualquier lengua.

Es a la vista de este análisis cuando podemos presentar nuestro marco de actuación. Este marco de actuación debe ser integrador, global y flexible. Debe poder atender a todos los estudiantes en el aula, desde la Educación Infantil a la Educación Superior, y en relación con todas las áreas curriculares. Además, no debe ser una pro-

puesta para el profesorado especialista en enseñanza de idiomas, o de un idioma en concreto: el marco de actuación debe ser una estrategia de innovación que como tal debe poder ser asumido (y sólo así tendrá posibilidades de éxito) por todo el centro.

El marco de actuación y sus pilares

El referirnos a ellos como «pilares» no es casual puesto que creemos que estos ejes de actuación están perfecta y sólidamente asentados tanto en la investigación sobre enseñanza de idiomas en contexto escolar como en la práctica, dentro y fuera de nuestro país. Además, si bien presentamos estos pilares de manera independiente por razones expositivas, en la práctica se dan de manera integrada y complementaria y no es posible, en muchas ocasiones, separar uno de otro.

Los cuatro pilares son la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo e interactivo y la utilización de las TIC.

Enseñanza de las lenguas por competencias y tareas

Quizás pueda sorprender la unión de dos conceptos que, por separado, tienen una amplia presencia en la literatura educativa. Nuestra intención al presentarlos juntos es afirmar que trabajar en el marco de las competencias supone utilizar «tareas de aprendizaje» de manera inevitable.

En el habla común, competencia significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado (RAE). El sentido que aquí se recoge de competencia es, quizás, más complejo (OCDE, 2005, p. 4):

Una competencia es más que conocimiento y destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizándolo y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular. Por ejemplo, la habilidad para comunicarse de manera eficaz es una competencia que puede requerir del individuo el conocimiento de la lengua, destrezas tecnológicas prácticas y ciertas actitudes hacia aquéllos con los cuales él o ella se está comunicando.

Este discurso sobre la competencia llega a la educación desde el mundo de la empresa, como describe Cejas Martínez (2005, p. 10): «La Educación por Competencias (...) pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea». Así, el concepto de las Competencias Laborales emergió en los años ochenta con cierta fuerza en algunos países industrializados y permanece ligado al concepto de «desempeño efectivo» de una tarea.

Se distinguen normalmente tres tipos de competencias:

- Las básicas (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemáticas).
- Las genéricas (para el desempeño en diferentes sectores o actividades).
- Las específicas (ocupaciones concretas y no transferibles fácilmente).

Las primeras son el lugar propio de la educación obligatoria y nos llegan, a través de PISA, directamente de la OCDE y su proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

En España el discurso de las competencias comienza ahora a establecerse en la educación obligatoria. En un texto reciente (Eurydice, 2002) se afirmaba que en España «el término competencia se utiliza en relación con el mundo del empleo pero no aparece en la terminología de la enseñanza general». Es la universidad, quizás por su cercanía con los sectores productivos, la que ha incorporado más urgentemente este discurso a raíz del Proceso de Bolonia y la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior.

Sin embargo, recientemente, han aparecido en unos documentos de decisiva relevancia educativa las competencias básicas que deben guiar el quehacer educativo (el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria); estas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Como podemos observar, este listado de competencias comienza por la «comunicación lingüística», que es la que aquí nos compete.

Si bien en otras áreas curriculares el discurso de las competencias pudiera ser una novedad, esto no es así en las áreas lingüísticas. Desde la aparición de la dicotomía competencia-actuación en el trabajo de Chomsky (1965), la enseñanza de idiomas tomó la competencia, primero, lingüística y, después, comunicativa (Hymes, 1972) como su objetivo último y también como su estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental a través del enfoque comunicativo en sus diversas variantes.

Esta tendencia se ha visto reforzada por la reciente aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL (MECD, 2002) expone que para la comunicación verbal son necesarias dos tipos de competencias: por un lado, las competencias generales del individuo (conocimiento declarativo -saber-, destrezas y habilidades -aber hacer-, competencia existencial -saber ser- y capacidad de aprender -saber aprender-) y, por otro lado, la competencia comunicativa (que consta de competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática).

Precisamente, el propio MCERL propone como el modo de aprender y enseñar más efectivo para el desarrollo de estas competencias el enfoque por tareas. En un artículo sobre los paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas, Breen (1996 y 1997) distingue entre el paradigma tradicional, al que pertenecen los programas formales y funcionales, y el paradigma procesual, donde se incluyen los programas de aprendizaje mediante tareas y mediante proyectos. Entre ambos paradigmas existe una relación de oposición, siendo la segunda propuesta un paradigma alternativo y de superación basado en cambios en relación con la lengua, la metodología de enseñanza, las contribuciones del alumno y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin lugar a dudas, nuestra tradición en didáctica de la lengua está más cerca de los llamados programas formales que de los programas basados en tareas. La gramática, desde una perspectiva analítica y con un cierto tono prescriptivo, es la estrella de las programaciones de Lengua española, mientras que la comunicación auténtica, la expresión oral y escrita y el texto como objeto de creación y estudio están todavía ausentes de gran parte de las aulas.

Skehan (2003, p. 3, en referencia a Bygate, Skehan y Swain, 2001) define una tarea como una actividad que requiere que el estudiante utilice el lenguaje, con el énfasis puesto en el significado, para alcanzar un objetivo. No es un término exento de polémica (véase Bruton, 2002 y la réplica en Skehan, 2002) pero sí parece avalado como una forma de acercar el aprendizaje de la lengua a su función social y personal real.

Así, algunos ejemplos de tareas aportados por Skehan (1998, pp. 95-96) son completar el árbol genealógico, escribir y dar consejos a través de la columna de una revista del corazón, resolver un enigma o dejar un mensaje en un contestador. Con estos ejemplos Skehan (1998, p. 95; 2001, p. 12) intenta mostrar los rasgos fundamentales de una tarea de aprendizaje de la lengua: a) debe girar en torno al significado, aunque, como veremos a continuación, no se deba olvidar la forma; b) debe incluir un problema comunicativo que resolver; c) debe estar relacionada con una tarea de la vida real; y d) debe ser evaluada en relación con los resultados obtenidos en la consecución de la tarea.

La realización de un «producto», que es objeto de exposición pública (acompañada de una producción lingüística oral o escrita), es uno de los rasgos distintivos del enfoque por tareas y supone uno de sus puntos fuertes: en primer lugar, la creación de un producto material y su presentación pública puede favorecer la generación del *output* necesario para la adquisición de la lengua (Ellis 1985, pp. 157-159; Cummins, 1994, p. 53; Swain, 1995; Skehan, 1998, pp. 16-22) y también para la construcción compartida del conocimiento (Esteve, 2002); en segundo lugar, la creación de este producto material puede suponer un elemento de «motivación por la actividad» al contemplar la resolución de problemas prácticos de comunicación (Ellis, 1985, p. 300); en tercer lugar, el producto final puede ser el objetivo de un trabajo cooperativo que refuerza las posibilidades de interacción del propio enfoque por tareas, como afirman Velasco y Bernaus (1999, p. 40); por último, un enfoque por tareas debe estar necesariamente relacionado con los intereses y necesidades de los estudiantes y, en este sentido, la integración de la enseñanza de la lengua y la enseñanza de contenidos curriculares es un complemento magnífico del enfoque por tareas, dado que proporciona contenidos y actividades en las cuales el estudiante puede estar interesado o tener necesidad de profundización o refuerzo.

De esta forma, el aprendizaje mediante tareas representa un cambio radical en la forma de planificar la enseñanza y también respecto a la tradición de la didáctica de la lengua en nuestro país. Mientras que el paradigma tradicional selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o funcionales, los programas procesuales se organizan en torno a tareas de comunicación, que en la escuela pueden apuntar a la comunicación sobre los contenidos de las áreas curriculares.

Al mismo tiempo no podemos olvidar la reflexión sobre el lenguaje como un elemento importante dentro del propio proceso de adquisición de las lenguas. En primer lugar, la competencia lingüística está en el centro del pensamiento del profesio-

rado de lenguas y sigue siendo la forma dominante de planificar el proceso de enseñanza del castellano como L1. Galera Noguera y López Molina (2000, p. 148) describen la situación:

Hoy la clase de lengua [española como L1] sigue estando orientada, en la mayoría de los casos, a la realización de una serie de actividades poco motivadoras, encaminadas a conseguir unos contenidos formales que apenas tiene relación con el uso real de la lengua. Así, se continúa dando valor prioritario a los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis, a la memorización de reglas, etc., olvidando que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, que la normativa ha de venir después, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye *a priori* a la mejora de la competencia comunicativa.

Así pues, si la competencia gramatical es un eje vertebrador en el pensamiento de una buena parte del profesorado de L1 y ha sido un factor fundamental en la educación lingüística de todo el profesorado en nuestro país, toda posibilidad de cambio pasa por la modificación gradual de estos esquemas mentales.

Como ya hemos comentado anteriormente, las investigaciones sobre adquisición de la lengua han mostrado que la forma más eficiente para aprender una segunda lengua o una lengua extranjera es por medio de la combinación de *input* y *output* comprensibles (Swain, 1985). Estos dos principios del enfoque comunicativo, sin embargo, deben estar acompañados por una herramienta de corrección para evitar la falta de precisión en favor de la fluidez (Schmidt, 1990), dado que, como afirma Skehan (2001, p. 11), proporcionar simplemente oportunidades para la comunicación no garantiza un desarrollo sostenido. En este sentido, Barrios Epinosa (1997, p. 15) expone que la investigación sobre aprendizaje de una segunda lengua en un contexto de aula parece indicar que centrar a los estudiantes en las formas lingüísticas y corregir sus errores es más efectivo que proporcionarles una exposición determinada a ciertas estructuras de la lengua meta.

Esa concentración en la forma y esos mecanismos de corrección han recibido distintos nombres en la literatura especializada en el contexto anglosajón como *attention focusing*, *focus on form* (Williams, 1995), *consciousness raising* (Fotos, 1993, 1994; Schmidt, 1990), *noticing*, *explicit instruction* o *analytic teaching*. Por nuestra parte hemos optado por el término «conciencia lingüística» con dos sentidos complementarios: en primer lugar, la conciencia lingüística se refiere a la reflexión sobre el

lenguaje como una forma de mejorar el aprendizaje; el segundo sentido lo define Spada (1997, p.73) como cualquier esfuerzo pedagógico que atraiga la atención de los estudiantes hacia la lengua tanto de manera implícita como explícita.

Skehan (2001, p.17) propone, como resultado de los estudios sobre desarrollo lingüístico, que debemos tratar dos mecanismos en relación con la preocupación por la forma: el cambio y el control. El interés por el cambio implica a) percibir la estructura con la que estamos trabajando y que no está presente en el interlenguaje, el conocimiento lingüístico en desarrollo de nuestros estudiantes; b) ampliar y complicar el sistema del interlenguaje; c) re-estructurarlo para d) integrar las nuevas estructuras dentro del sistema.

Conseguir el control del sistema lingüístico también implica cuatro pasos: a) evitar el error ganando precisión; b) automatizar la nueva estructura; c) conseguir que esté disponible de forma natural en las situaciones que contextualmente exijan la nueva estructura y, por último, d) lexicalizar la nueva estructura para conseguir fluidez.

Es decir, el objetivo tras la preocupación por la forma no es simplemente evitar el error. Tres objetivos generales, descritos por Skehan (ibíd., p. 16), subyacen a esta preocupación: aumentar la complejidad como elemento indicador del desarrollo del sistema lingüístico; aumentar la fluidez, como elemento indicador del grado de internalización del sistema; y aumentar la precisión, como elemento indicador del control que se tiene del sistema.

Para poder desarrollar esta conciencia lingüística dentro de un enfoque por tareas tomamos como referencia el marco de desarrollo de tareas de Willis (1996) y Willis y Willis (2001). Según su propuesta, en una primera fase el docente introduce el tema o centro de interés y la tarea, además de alguna información lingüística que pueda ser relevante para la realización del trabajo. El ciclo de la tarea consta de tres fases: a) la realización de la tarea, segmentada en tantas actividades como sea necesaria y organizada mediante trabajo en parejas o grupos cooperativos e interactivos; b) la presentación pública de los resultados, que es «almacenada» en su forma oral o escrita y que se ve precedida por c) la planificación de la exposición, un tiempo destinado a reducir la presión y la ansiedad provocada por la necesidad de hacer una demostración pública oral o escrita.

La fase final de este marco de trabajo consiste en el análisis y la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua utilizada para la realización de la tarea y la exposición pública, que por ello es «almacenada». Mediante este análisis y las actividades que de él surjan se intenta afianzar las estructuras que se han utilizado en el desarrollo de la tarea (Willis y Willis 2001, p. 165). El mismo Skehan (2001, p. 22) nos dice que

sorprendentemente se promueve más eficazmente el cambio (en el sentido antes descrito) una vez que se ha completado la tarea, reincidiendo en los elementos formales más destacados durante el desarrollo de la actividad. Es decir, la tercera fase del marco que estamos describiendo es el momento ideal para fomentar el cambio en el interlenguaje.

Este marco de trabajo representa, sin lugar a dudas, una nueva forma de organizar el currículum, al menos dentro de la tradición de enseñanza de idiomas en España. Por un lado, el docente no establece de forma explícita una lista cerrada de estructuras o de elementos de vocabulario que se va a estudiar, sino que se diseñan tareas para alcanzar los objetivos basados en las necesidades e intereses de los alumnos, y que pueden incluir elementos lingüísticos distintos a los que se habían previsto en un primer momento. Por otro lado, este marco va más allá del método tradicional de organización de la enseñanza de idiomas descrito por Skehan (1998, pp. 93-95) como las tres «pes»: Presentación, Práctica y Producción.

Un currículum integrado para la enseñanza de idiomas

El siguiente pilar de este marco de actuación para la enseñanza de lenguas en el sistema educativo es el currículum integrado. Hablar de currículum integrado es hacer referencia a un movimiento internacional por dotar de mayor coherencia interna a los sistemas educativos, de tal forma que se supere la brecha que crea la división en materias del currículum escolar: en una sociedad del conocimiento no tiene sentido romper el currículum y crear compartimentos comunicados.

Desde el punto de vista de la educación lingüística, el currículum integrado propone la posibilidad de adquirir al mismo tiempo tanto los contenidos curriculares como la lengua. En principio no tiene nada de novedoso el planteamiento si lo contemplamos desde una situación de «L1=lengua de la escuela»: la adquisición de los conceptos de cada materia, la realización de los procedimientos asociados a éstas y el desarrollo de las actitudes oportunas están necesariamente vinculados al aprendizaje de una «lengua de la escuela». Como expone Gómez Alemany (2000, p. 24), «el lenguaje forma parte del currículum: como sistema de comunicación en el aula y en la escuela; como medio de aprendizaje (para aprender los conocimientos de las diferentes áreas) y como objeto de aprendizaje».

Sin embargo, es especialmente paradójico el caso de la enseñanza del castellano en nuestro sistema educativo. Centrada en el estudio del sistema lingüístico y la

historia de la literatura, la enseñanza del castellano ha obviado el importante papel que puede jugar para el aprendizaje en las otras áreas curriculares, en realidad en la misma medida en que las otras áreas se ha olvidado de que el mecanismo fundamental para la enseñanza y el aprendizaje es el uso de la lengua. Es importante, como decía Spanos (1989, p. 228) que, por un lado, inyectemos el contenido, significativo y relevante, de las áreas de conocimiento en la clase de lengua materna y, por otro lado, hagamos más sensibles a las demandas lingüísticas las clases de las otras materias. Precisamente esta acción simultánea en la clase de lengua materna y las otras áreas puede contribuir a resolver el problema de la incorporación de los estudiantes hablantes de otras lenguas al aula normalizada.

Por otro lado, cuando la lengua de la escuela no coincide con la L1 de los estudiantes o cuando se aprende una LE a través de los contenidos de las áreas de conocimiento, el currículum integrado sí supone un hecho relativamente novedoso en nuestro país (véase Eurydice, 2006).

En el caso de los estudiantes que hablan lenguas distintas a la lengua de la escuela, las estrategias de currículum integrado permiten esperar una aceleración del aprendizaje de lo que Cummins (1979) denominó «dominio cognitivo del lenguaje académico» y que representa el tiempo que podría llegar a tardar un estudiante en adquirir la lengua de la escuela a diferencia de las destrezas comunicativas básicas (véase Cummins, 2002, capítulo III para una definición conceptual y la relación con otras teorías similares y capítulo IV para una revisión de las críticas a esta distinción). Este tiempo, normalmente una media de cinco años pero puede ser incluso mayor (Cummins, 2002, p. 50; Thomas y Collier, 1997), supone un factor fundamental a la hora de determinar las posibilidades de éxito o fracaso de un estudiante -aunque debe ser entendido no como un factor que dependa exclusivamente de la capacidad del propio estudiante, sino que en realidad es el resultado de un sistema educativo que no dispone de los mecanismos oportunos para atender a estudiantes cuyas lenguas no coinciden con la lengua de la escuela. Como afirman Huguet Canalis y Navarro Sierra (2005, p. 58), «en otros países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes existe suficiente base empírica para aseverar que el fracaso escolar se ceba de manera especial en este colectivo». Los datos del Proyecto PISA (OCDE, 2006) o, en España, el trabajo de Besalú (2002) en Girona confirman esta tendencia.

Por último, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, el currículum integrado puede suponer un modo de superar la noción de lengua-asignatura que las lenguas extranjeras tienen en nuestro sistema educativo. Descontextualizadas dentro del currículum escolar, los estudiantes no pueden percibir el sentido del aprendizaje de una

lengua extranjera que no cumple ninguna función en sus vidas; por ello, con la incorporación de los contenidos de las otras áreas curriculares las lenguas extranjeras contribuyen a su aprendizaje para la vida y permite a los estudiantes seguir profundizando en el conocimiento de sí mismos, de los otros y de su entorno físico y social.

Existen, además, garantías de éxito que justifican un currículum integrado. Met (1994, p. 159) afirma que en contextos de inmersión es posible desarrollar destrezas en comunicación lingüística al mismo tiempo que el conocimiento de los contenidos curriculares. Genessee (1994) es también concluyente cuando afirma que en contextos de inmersión y educación formal la integración de contenidos y lengua es más efectiva que una enseñanza exclusivamente lingüística, del mismo modo que el desarrollo académico debe estar integrado con el desarrollo lingüístico.

El aprendizaje cooperativo

El tercer pilar de este marco de actuación es el aprendizaje cooperativo. Tanto el enfoque por competencias y tareas como el currículum integrado nos demandan una gestión cooperativa del grupo, para el aprendizaje de los contenidos curriculares y para el aprendizaje de la lengua. En este texto nos centraremos en la perspectiva del alumnado (construcción interactiva del conocimiento, desarrollo de destrezas interpersonales y grupales, etc.) aunque ésta ha de estar acompañada por una perspectiva cooperativa del trabajo del profesorado y la gestión del centro (tutorías y docencia compartida, gestión de recursos, etc.).

El aprendizaje cooperativo es un trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para provocar la interacción que genera conocimiento y garantizar, al mismo tiempo, que los estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo. El trabajo en grupo realizado en la clase de manera espontánea suele conducir a un reparto desequilibrado de la carga de trabajo y de las recompensas entre los miembros del grupo. Por el contrario, un trabajo cooperativo bien organizado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal.

Para conseguir un trabajo cooperativo de calidad tiene que darse una serie de condiciones en el aula, creadas por el profesorado (Trujillo Sáez y Ariza Pérez, 2006): los grupos han de ser heterogéneos (representando toda la heterogeneidad que hay en el aula: niveles de rendimiento, diferencias actitudinales y motivacionales, grados de interés, etc. y, por supuesto, sexo y lenguas maternas); el tamaño de los grupos, siempre entre dos y siete miembros, está condicionado por la experiencia en trabajo coo-

perativo y por la dificultad de la tarea; los integrantes del grupo deben tener una idea clara de la tarea que van a realizar y para la realización de esta tarea se deben diseñar actividades que fomentan la interacción (por ejemplo mediante una distribución desigual o vacío de la información); deben existir mecanismos para comprobar que se cumple la responsabilidad individual de cada miembro del grupo (como la atribución rotativa de *roles* dentro del grupo o la asignación de tareas que habrán de ser compartidas para la resolución de la tarea de grupo) y cada uno recibe una calificación de acuerdo con su desarrollo personal en relación con los objetivos de aprendizaje (aunque el éxito del grupo también pueda ser recompensado); etc.

Más allá de estos principios básicos existe un buen número de modelos diferentes de aprendizaje cooperativo que optan por organizar el trabajo con pequeñas variantes: con o sin competencia intragrupal, con o sin recompensas de grupo, como refuerzo de las explicaciones magistrales del docente, como estructura para el desarrollo de investigaciones en grupo, etc. Sharan (1994) y Slavin (1999), o Casal Madinabeitia (2005) más específicamente para el contexto de aprendizaje de idiomas, citan entre estos modelos Trabajo en Equipo-Logro Individual, Torneos de Juegos por Equipos, Individualización Ayudada por Equipos, Lectura y Escritura Integrada Cooperativa, Investigación Grupal, Co-op Co-op, Rompecabezas (versión I y versión II), Enseñanza Compleja, Aprender Juntos, Grupos de Discusión y Proyectos Grupales y las Estructuras Cooperativas.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo supone una toma de conciencia por parte del profesorado respecto a la importancia del grupo como factor de aprendizaje. Explotar el potencia del grupo para generar conocimiento es una necesidad impuesta por la propia dinámica de la escuela (por ejemplo, para una atención a la diversidad realista ha de pasar por un trabajo cooperativo en el cual el grupo sirva de apoyo a todo el alumnado) y también por la realidad social, transmitida a la educación a través del discurso de las competencias al cual ya hemos hecho referencia.

TIC en el aula para enseñar contenidos e idiomas

Por último, el cuarto pilar de este marco de actuación es la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y, fundamentalmente, el ordenador e Internet. Si bien la presencia de las TIC en el aula de idiomas es ya una realidad (Durán, Barrio y de la Herrán, 2007, p. 116), su utilización efectiva es todavía limitada. Sin embargo, existen múltiples razones que justifican la consideración de las TIC como el cuarto pilar de este modelo de actuación.

En primer lugar, la utilización de las TIC es un fin en sí mismo vinculado al «tratamiento de la información y la competencia tecnológica» de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas. La incorporación a una sociedad con destrezas tecnológicas y de manejo de la información supondrá una nueva marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos. En este sentido, el uso de las TIC en el aula puede contribuir de manera efectiva a una educación para la vida en la sociedad de la información.

En segundo lugar, las TIC permiten un aprendizaje de las lenguas constructivista, centrado en el estudiante, con utilización integrada de las destrezas comunicativas y con la posibilidad de disponer de múltiples actividades para distintos niveles de competencia en el aula (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005). Además, el valor multilingüe de la red nos permite un enfoque plurilingüe de la enseñanza de idiomas que tome en consideración no sólo la lengua de la escuela o las lenguas extranjeras del currículum, sino también las L1 de los estudiantes (mediante textos en la L1 sobre las materias curriculares tomados de la red –por ejemplo, en *Wikipedia*).

En tercer lugar, Internet puede ser la fuente necesaria de textos auténticos para el estudio de las materias curriculares. Sobre estos textos el docente tendrá que realizar una labor de enriquecimiento y ajuste lingüístico; el enriquecimiento consistirá en proporcionar elementos gráficos y sonoros que den apoyo al texto escrito (mapas conceptuales, líneas del tiempo, imágenes ilustrativas, vídeos con demostraciones, etc.) y el ajuste lingüístico supone realizar un análisis de posibles problemas de interpretación de los textos y la búsqueda de soluciones.

En cuarto lugar, el trabajo cooperativo encuentra en los entornos virtuales un aliado insospechado. La creación de un *wiki*, el uso de *podcasts* o el mantenimiento de un *blog* pueden ser tareas de aprendizaje en red mediante herramientas relativamente sencillas de implementar y utilizar. Con un grado mayor de elaboración el uso de plataformas de enseñanza virtual (Moodle, ILIAS, etc.) permite un interesante nivel de interacción (y un tipo de interacción diferente) entre estudiantes y con el tutor y los textos. Además, si la interacción –en plataformas o fuera de ellas– es aún fundamentalmente escrita, el desarrollo de la red hará que sea gradualmente cada vez más audiovisual.

Por último, la red supone una cantidad ingente, inabarcable de información a la disposición del usuario. Esta superabundancia exige una capacidad crítica, tanto para la selección de materiales de calidad como para el análisis ideológico y axiológico; precisamente el mejor entorno para el desarrollo de esta capacidad crítica es la escuela y un contexto de aprendizaje de lenguas.

En definitiva, las TIC y la red pueden ser fantásticos aliados para una enseñanza cooperativa de las lenguas que intenta asignar un papel activo a los estudiantes para la búsqueda de información, la lectura crítica y la generación de conocimientos.

A modo de conclusión

Cerramos aquí este marco de actuación. Sin embargo, como propuesta didáctica en desarrollo, estamos convencidos de que estos mismos cuatro pilares que aquí hemos presentado pueden abrir nuevas puertas para la introducción de elementos que favorezcan el aprendizaje de lenguas en el contexto escolar y en consonancia con la finalidad de la escuela: el desarrollo personal, intelectual y afectivo del individuo y la construcción de una sociedad mejor.

No obviamos el hecho de que para el desarrollo de este marco de actuación tiene que haber una convergencia de factores que van más allá de la adopción por parte del profesorado, a título individual, de las propuestas aquí presentadas. En primer lugar, se necesitan políticas educativas que provoquen un cambio en la enseñanza en situación L1, L2 y LE. En este sentido la participación en proyectos bilingües de currículum integrado (véase Fernández, Pena, García y Halbach, 2005, para un estudio de las expectativas del profesorado ante la implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid) puede contribuir a una mayor presencia de las áreas curriculares en el aula de lengua y viceversa, pero es necesario superar los límites de estos propios programas diseñados para la enseñanza del inglés fundamentalmente. Así, en algunos centros, por ejemplo en la Costa del Sol andaluza, la presencia de alumnado angloparlante crea de *facto* una situación similar a la aquí descrita de convergencia en la enseñanza en currículum integrado de la lengua de la escuela para hispanohablantes como una L1 y para angloparlantes como una L2, además del inglés para los estudiantes hispanohablantes como una LE; estos centros con una alta presencia de alumnado que habla lenguas distintas a la lengua de la escuela representan laboratorios de experimentación didáctica privilegiados para el diseño de modelos de actuación educativa de calidad tanto en educación lingüística como en las otras áreas curriculares o en la propia gestión del centro (véase Morales Orozco, 2006, para una investigación-acción en este contexto).

Además, hay una gran necesidad de que así sea. Aunque se ha trabajado y se ha avanzado mucho en los últimos años (Trujillo Sáez, 2004; CIDE, 2005), la situación de

los estudiantes que hablan lenguas distintas a la lengua de la escuela sigue siendo especialmente preocupante. Así, en los últimos años las comunidades autónomas han elaborado, haciendo uso de las transferencias educativas, programas de atención educativa al alumnado inmigrante que suelen tener carácter global e incluir medidas que apuntan a los diferentes agentes implicados (alumnado, padres, profesorado, centros...).

Sin embargo, en la mayoría de estos programas la actuación fundamental es la creación de «aulas temporales» para la enseñanza de la lengua en los primeros momentos de la acogida en el centro. Estas aulas, al menos en teoría, podrían ser beneficiosas en determinadas circunstancias y ajustándose a su carácter temporal; el problema es que, como detecta Pérez Milans (2006, pp. 56-58), estas aulas tienden a un progresivo aislamiento de su centro de referencia, favorecido tanto por la propia norma que crea estas aulas, por la aplicación de la norma en los centros y por las propias prácticas de enseñanza-aprendizaje en el «aula temporal». Por el contrario, la incorporación al grupo de referencia y el trabajo en el aula normalizada suelen estar mucho peor definidas, en muchas ocasiones confiadas al buen hacer del centro y el profesorado.

Sin embargo, ni este tipo de aulas pueden resolver el problema del desarrollo del dominio de las destrezas lingüísticas y cognitivas de la escuela en su totalidad -por el simple hecho de ser temporales- ni pueden los centros acoger a estos estudiantes sin realizar un proceso de adaptación a este alumnado. La atención educativa al alumnado que habla lenguas distintas a la lengua de la escuela exige una transformación de la escuela para satisfacer tanto sus necesidades lingüísticas como curriculares.

Para realizar esta transformación el primer paso necesario es el diseño de un proyecto lingüístico de centro que tome en consideración la nueva realidad multilingüe de la escuela: una enseñanza de la lengua oficial dentro del marco de las «competencias básicas», la más que probable necesidad de considerar la lengua de la escuela como L2 para una parte creciente del alumnado y la incorporación definitiva de las lenguas extranjeras al currículum. El nuevo perfil de ciudadano que se construye en esta escuela es el ciudadano plurilingüe del siglo XXI.

La propuesta de currículum integrado tiene otras incidencias tanto en el centro como en el currículum y en la práctica docente cotidiana. Exige, para empezar, planificar con detalle cada materia y sesión para coordinar el aprendizaje de la lengua de la escuela con las lenguas adicionales y para coordinar el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares a través y junto a la lengua de la escuela y las lenguas adicionales. Además, requiere una mayor coordinación dentro del claustro de profesorado para intercambiar materiales y actividades pero también para buscar textos auténticos en la red o diseñar actividades conjuntamente.

A partir de aquí supone informar con claridad a los padres y las madres acerca del proceso de innovación que supone el currículum integrado, buscar apoyos en la comunidad (padres y madres, personal del centro, otras instituciones, alumnado de Facultades de Educación, etc.), como ya se hace en las Comunidades de Aprendizaje ligadas a los planteamientos del grupo CREA) para llevar adelante el proyecto y colaborar con el profesorado, organizar sesiones de aprendizaje basadas más en la experimentación (talleres, laboratorios, uso de las TIC, etc.) que en la exposición (es decir, trabajar dentro de un enfoque por tareas) y, por último aunque no es menos importante, reflexionar sobre y preparar una evaluación que considere tanto la dimensión lingüística como la dimensión conceptual del currículum integrado (véase, entre otros, Coelho, 2006, capítulo 9, para una propuesta de evaluación en escuelas multiculturales).

Y para poder asumir este reto es necesaria, ahora más que nunca, una formación del profesorado de calidad, tanto inicial como permanente (Núñez Delgado, González Vázquez y Trujillo Sáez, 2006). Por un lado, el profesorado debe tener una formación en lenguas a la altura de las circunstancias, que responda al objetivo de 1+2 lenguas propuesto por el Consejo de Europa. Por otro lado, se necesita revitalizar la práctica docente con las nuevas estrategias de la enseñanza por competencias y tareas, el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y la utilización de las TIC. Tenemos por delante una agenda exigente: este es el reto para la construcción de una sociedad mejor en un futuro cercano. Como afirma Gimeno Sacristán (2002, p. 30):

Si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación.

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. (1997): «Form-focused instruction in second language teaching and learning: theoretical proposals and research findings», en *Lenguaje y Textos*, 10, pp. 9-23.

- BESALÚ, X. (2002): «Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona», en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 72-76.
- BREEN, M. P. (1996): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I », en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64.
- (1997): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua II», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52-73.
- BRUTON, A. (2002): «From tasking purposes to purposing tasks», en *ELT Journal*, 56, pp. 280-288.
- CEJAS MARTÍNEZ, M. (2005): «La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo», en *Butlletins de l'Observatori Bolonia - Universitat Pompeu Fabra*, 28, consultado en <http://www.upf.edu/bolonia/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf> el día 12 de enero de 2007.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, The MIT Press.
- CIDE (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona, Horsori.
- CUMMINS, J. (1979): «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters», en *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- (1994): «Knowledge, power and identity in teaching English as a second language», en F. GENESEE (ed.): *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York, Cambridge University Press.
- (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Ediciones Morata.
- DURÁN, A. ; BARRIO, J. F.; DE LA HERRÁN, A. (2007): «Recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil y primer ciclo de primaria: una investigación en el aula», en *Porta Linguarum*, 7, pp. 89-118.
- ESTEVE, O. (2002): «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico», en M. SAGRARIO SALABERRI (ed.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- EURYDICE. (2002): *Las competencias clave: un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- (2006): *Content and language Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Eurydice. Consulta del informe nacional en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/070DN/070_ES_EN.pdf el 12 de enero de 2007.
- FERNÁNDEZ, R.; PENA, C.; GARCÍA, A.; HALBACH, A. (2005): «La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proceso», *Porta Linguarum*, 3, pp. 161-174.
- FOTOS, S. S. (1993): «Consciousness raising and Noticing through Focus of Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction», en *Applied Linguistics*, 14, 4, pp. 126-141.
- (1994): «Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks», en *TESOL Quarterly*, 28, 2, pp. 323-351.
- GALERA NOGUERA, F.; MOLINA, J. L. (2000): «Procedimientos y Estrategias en la Enseñanza-Aprendizaje de la Gramática», en *Lenguaje y Textos*, 16, pp. 143-154.
- GENESE, F. (1994): «Integrating Language and Content: Lessons from Immersion», en National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. *Educational Practice Reports*, 11. Washington, DC, Center for Applied Linguistics.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): «La educación que tenemos, la educación que queremos», en F. IMBERNÓN (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- GÓMEZ ALEMANY, I. (2000): «Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula», en J. JORBA; I. GÓMEZ; A. PRAT (eds.): *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Síntesis.
- HYMES, D. (1972): «On communicative competence», en J. B. PRIDE; J. HOLMES (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondworth, Penguin.
- HUGUET, A.; NAVARRO, J. L. (2005): «Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración» en D. LASAGABASTER; J. M. SIERRA (eds.): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, Horsori.
- MET, M. (1994): «Teaching content through a second language», en F. GENESE (ed.): *Educating second language children*. New York, Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

- MORALES OROZCO, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- NÚÑEZ DELGADO, P.; GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A.; TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): «La formación del profesorado de español. Situación actual y propuestas», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, pp. 65-80.
- OCDE (2005): *The definition and selection of key competences: executive summary*. Paris, OECD Publications. Consultado en la web <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> el 12 de enero de 2007.
- (2006): *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, OECD Publications.
- PÉREZ MILANS, M. (2006): «Las escuelas de bienvenida de la Comunidad de Madrid», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 42, pp. 52-63.
- SHARAN, S. (1994): *Handbook of Cooperative Learning*. Westport, Praeger Publishers.
- SCHMIDT, R. W. (1990): «The role of Consciousness in Second Language Learning», en *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- SKEHAN, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- (2001): «The role of a focus on form during task-based instruction», en C. MUÑOZ (coord.): *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Barcelona, Univerbook, pp. 11-25.
- (2002): «A non-marginal role for tasks», en *ELT Journal*, 56, pp. 289-295.
- (2003): «Task-based instruction», en *Language Teaching*, 36, pp. 1-14.
- SLAVIN, R. E. (1999): *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique.
- SPADA, N. (1997): «Form-focussed instruction and Second Language Acquisition: a review of classroom and laboratory research», en *Language Teaching*, 30, pp. 73-87.
- SPANOS, G. (1989): «On the integration of language and content instruction», en *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 227-240.
- SWAIN, M. (1995): «Three functions of output in second language learning», en G. COOK; B. SEIDLHOFER (eds.): *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- THOMAS, W. P.; COLLIER, V. (1997): *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004): «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua», *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 2004, 11, disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>.

- TRUJILLO SÁEZ, F.; ARIZA PÉREZ, M. A. (2006): *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- VELASCO, C.; BERNAUS, M. (1999): «Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación», en *Aula de Innovación Educativa*, 87, pp. 39-42.
- WILLIAMS, J. (1995): «Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research findings and the classroom teacher», en *TESOL Journal*, 4, 4, pp. 12-16.
- WILLIS, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, Addison Wesley-Longman.
- WILLIS, D.; WILLIS, J. (2001): «Applying linguistics to task-based learning: six propositions in search of a methodology», en I. DE LA CRUZ; C. SANTAMARÍA; C. TEJEDOR; C. VALERO (eds.): *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2004): «La DLE: de hoy para mañana», en *Porta Linguarum*, 1, pp. 5-30.
- ZANÓN, J. (1993): *Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera (2º Ciclo de Primaria)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.