



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**La enseñanza del alemán en la educación
pública de primaria y secundaria en Valladolid
capital**

Presentado por Rosa Villacorta Andrés

Tutelado por la Dra. Ana Muñoz Gascón

Soria 2015

Índice

1 RESUMEN.....	4
2 ABSTRACT.....	4
3 INTRODUCCIÓN.....	5
4 OBJETIVOS	8
5 METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO	8
6 MARCO TEÓRICO	10
6.1 Alemán. Una lengua en auge.....	10
6.2 Adquisición de una segunda lengua	11
6.3 Panorama general de enseñanza de lenguas extranjeras	14
6.4 Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 21	
6.5 Ley de educación española respecto a lenguas extranjeras	31
6.6 Bilingüismo y sección bilingüe.....	34
6.6.1 Bilingüismo y sección bilingüe en España	36
7 DESARROLLO. Estudio estadístico en Valladolid capital	39
7.1 Introducción	39
7.1.1 Ubicación del estudio	39
7.2 Estudio estadístico	41
8 RESULTADOS	51
9 CONCLUSIONES.....	56
10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1 RESUMEN

En el presente trabajo se aporta una perspectiva sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre la adquisición de una segunda lengua extranjera, así como también se analiza el modelo a seguir del cual emanan las bases comunes de las enseñanzas europeas de LE en la actualidad: Marco Común de Referencia para las Lenguas. Se realiza un estudio descriptivo y comparativo sobre la enseñanza del alemán, focalizado en la educación primaria y secundaria obligatoria en los colegios públicos e IES de Valladolid. En el estudio descriptivo se pone de manifiesto una cierta contradicción: frente a la oportunidad que ofrece Alemania en los últimos años como locomotora económica de Europa, y en particular, como uno de los destinos profesionales de muchos jóvenes, la oferta de la lengua alemana sigue siendo minoritaria comparada con el inglés, al menos en la zona a la que se refiere este estudio.

Palabras claves

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, enseñanza de alemán, estudio estadístico, CEIP e IES

2 ABSTRACT

This project presents an insight of the different methodologies used in foreign languages teaching along with the acquisition of a second foreign language. Additionally, we carried out an analysis of the current model used in foreign language teaching across Europe: the European Common Framework of Reference for Languages. We developed a study based on the description and comparison of German language teaching methods which was focused on primary and secondary education in public schools across Valladolid. After finishing our study, we could find a surprising outcome: despite the powerful position of Germany as one of the most pushing economies across Europe, and more specifically, as one of the main destinations for European youngsters, German language itineraries are offered in much less percentage than English ones, at least in the area of this study.

Keywords

European Common Framework of Reference for Languages, German teaching, CEIP e IES

3 INTRODUCCIÓN

Las lenguas son, indudablemente, el principal instrumento de comunicación entre los seres humanos. Son un vehículo de enriquecimiento cultural entre países y ciudadanos, y además son una herramienta de proyección internacional. Las lenguas unen y atraen. Como bien apunta la sentencia del filósofo L. Wittgenstein: «*Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt*», es decir, las fronteras de mi lengua son las fronteras de mi mundo (traducción de la autora). Considero que esta frase describe en buena medida la situación que se da en la Europa actual. Paradójicamente, se han derribado las fronteras físicas que dividían Europa pero hay otras más livianas e invisibles: las lenguas no son solo lenguas, sino que en ellas se expresan y se recogen las tradiciones culturales, a través de los conceptos, las palabras, los dichos y las expresiones.

Además, hay que tener en cuenta que la salida laboral como docente de una lengua extranjera supone una de las más comunes al finalizar el Grado de Traducción e Interpretación. Personalmente, la docencia me interesa en gran medida. Sin embargo, para encontrar el origen de esta opción, hay que remontarse al curso 2012-2013 durante el cual disfruté de mi experiencia Erasmus en Alemania, concretamente, en la ciudad de Magdeburgo. Mi interés por los idiomas, especialmente, por el inglés ha sido parte de mi esencia. Sin embargo, mi devoción por la lengua alemana se la debo a mi profesora de alemán de la *Hörschule Magdeburg-Stendal*. Gracias a esta experiencia, empecé a reflexionar sobre la enseñanza de una lengua extranjera de una manera diferente a la que había experimentado en España (con especial hincapié en la gramática). De esta manera, descubrí en el aula un modo de impartir el conocimiento desde un nuevo punto de vista tan positivo, que supo transmitirme su devoción y me contagió el interés por enseñar idiomas que me ha hecho plantearme, sin descartar otras opciones, que mi futuro profesional podría estar en este campo.

Por lo expuesto anteriormente, decidí ampliar mis conocimientos e investigar acerca de los diferentes métodos de la enseñanza de una lengua extranjera, y por centrarme en un idioma, elegí el alemán. Para poder realizar un estudio que incluyese un trabajo de campo -en poco tiempo- de la enseñanza de este idioma, no ha sido posible abarcar un territorio demasiado amplio. Por consiguiente, debido a la disposición de recursos limitados, he decidido situar el estudio en la ciudad de Valladolid.

En el presente trabajo se desarrollan dos grandes apartados: uno con base teórica, dedicado principalmente a la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (a partir de ahora mencionado también como MCER); y otro con espíritu práctico: la realización de un estudio estadístico de la enseñanza del alemán en centros públicos de educación primaria y secundaria pertenecientes a Valladolid capital.

- Justificación del tema

El Grado de Traducción e Interpretación engloba una serie de competencias propias de la titulación, en la que las lenguas son protagonistas. Conocer perfectamente la lengua materna, y por supuesto, dominar una segunda lengua, y conocer otras más, es fundamental en este dominio en esta titulación. No es posible traducir e interpretar sin el dominio del nuevo idioma, y es, por tanto, el requisito natural para desempeñar la labor de traductor o intérprete. Se requiere un proceso de aprendizaje por parte del estudiante, guiado, la mayoría de las veces, por sus profesores. Por ello, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas es inherente al Grado de Traducción e Interpretación. La descripción del proceso podría ejemplificarse con una sencilla metáfora: una escalera donde las labores de traducir e interpretar se situarían en la meta y los múltiples peldaños que la constituyen hasta conseguir subir corresponderían a los diferentes pasos de los que consta aprender un idioma. Generalmente, para aprender un idioma es necesario (a excepción de los autodidactas) una o más personas que enseñen, es decir, un docente. Como ya he mencionado anteriormente, las clases que presencié en las aulas alemanas me descubrieron que el campo de la docencia es una opción en mi futuro. Despertaron en mí un gran interés por enseñar tanto mi lengua materna, como otra extranjera. Además, si se tiene en cuenta el hecho de ser estudiantes de lenguas, considero que no hay mejor perfil para un docente que el de quien ha sido estudiante anteriormente de la misma materia.

- Competencias aportadas por el Grado de Traducción e Interpretación:

Según las competencias de Grado (Real Decreto 1393/2007 de octubre) las competencias que más he desarrollado en este trabajo, tanto generales como específicas, son las siguientes:

- Competencias generales:
 - G1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en el área de estudio (Traducción e Interpretación) que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
 - G2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio- Traducción e Interpretación-.
 - G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.

- G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado como no especializado.
- G5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- G6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
- Competencias específicas
 - E1. Conocer, profundizar y dominar la lengua C de forma oral y escrita en los distintos contextos y registros generales y especializados.
 - E2. Analizar, determinar, comprender y revisar textos y discursos generales/ especializados en lengua C.
 - E3. Producir textos y asignarles valores en lengua C en parámetros de variación lingüística y textual.
 - E5. Desarrollar razonamientos críticos y analógicos en lengua C.
 - E6. Conocer la lengua C en sus aspectos fónico, sintáctico, semántico y estilístico.
 - E22. Reconocer el valor de la comunicación verbal y no verbal.

4 OBJETIVOS

Llegados a este punto, y antes de abordar la metodología y el plan de trabajo que han guiado el presente Trabajo Fin de Grado, considero oportuno exponer los objetivos del mismo:

1. Analizar y estudiar los diferentes métodos existentes de enseñanza de lenguas extranjeras.
2. Conocer el espíritu que promueve el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
3. Recopilar datos y desarrollar un estudio estadístico descriptivo de la enseñanza del alemán en centros de educación primaria y secundaria de centros públicos en la capital de Valladolid.
4. Analizar la enseñanza del alemán en el caso concreto mencionado en el objetivo nº3.

5 METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para cumplir con los objetivos planteados anteriormente, se establecen una metodología y un plan de trabajo resumidos en dos tareas principales: la de documentación y la de investigación. En primer lugar, se ha llevado a cabo una documentación acerca del estado de la cuestión sobre las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, sobre la adquisición de una segunda lengua y sobre cuál es el epicentro teórico de la enseñanza de LE que sirve como patrón para todo aquel que enseña una lengua extranjera: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como también se ha profundizado en la Ley de Educación vigente en España. Y en segundo lugar, se ha desarrollado una labor de investigación en distintos centros públicos de Valladolid capital en los que se imparte alemán, para comprobar en qué medida se aplica la teoría del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en las aulas. Posteriormente, se contrastan los datos estadísticos acerca de las diferentes realidades que existen en la enseñanza de idiomas en el ámbito elegido, se teje una serie de conclusiones y se interpretan.

Una vez realizado el recorrido teórico en base a lo descrito anteriormente, empieza la labor de investigación. La fuente primaria de la que he partido para saber cuántos centros, tanto de educación primaria como de educación secundaria hay en Valladolid capital, ha sido la del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Una vez localizados los colegios geográficamente y cuantificados los centros que imparten alemán como lengua extranjera (de ahora en adelante mencionada también como LE), se ha concertado una entrevista personalizada con todos los profesores de alemán de cada centro -en la medida que ha sido

posible y han aceptado-. La labor previa para poder conseguir una cita con dichos docentes ha sido ardua y complicada. Gracias a la ayuda que me han brindado tanto la Consejería de Educación de Castilla y León como todas aquellas personas de diferentes centros contestando a mis preguntas y facilitándome el número de estudiantes del centro escolar, he podido realizar diversas estadísticas con diferentes datos. Como paso final, he interpretado la estadística resultante a modo de conclusión.

A continuación, es necesario destacar que la metodología empleada en este Trabajo de Fin de Grado se ha realizado conforme al método deductivo.

Tal como afirma Gómez López (2003), en su libro *Evolución científica y metodológica de la economía*, para encontrar el origen del método deductivo hay que remontarse a los trabajos de Descartes a principios del siglo XVII, debido a su afán por encontrar un método que proporcionara un mejor conocimiento de las diferentes esferas de actividad. El deductivismo consiste en desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida o hipótesis básicas y deduciendo luego sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales. Sus partidarios señalan que toda explicación verdaderamente científica tendrá la misma estructura lógica y estará basada en una ley universal. Junto a esta, aparecen una serie de condicionantes iniciales o premisas, de las cuales se deducen las afirmaciones sobre el fenómeno que se quiere explicar. En el método deductivo se suele decir que se pasa de lo general a lo particular, de forma que partiendo de unos enunciados particulares de carácter universal y utilizando instrumentos científicos, se infieren enunciados particulares, pudiendo ser axiomático-deductivo, cuando las premisas de partida están constituidas por axiomas, es decir, proposiciones no demostrables o hipotéticos-deductivo, las premisas de partida son hipótesis contrastables.

Como resultado, podríamos concluir que el método deductivo parte de la generalidad que en este caso concierne a la enseñanza de LE y, a partir de esta premisa, se acotan las siguientes, concretando la enseñanza de la lengua alemana y contextualizándola en un entorno determinado: los centros públicos de educación primaria y secundaria de la capital de Valladolid. El modo en el que se procede en el estudio estadístico también es deductivo, ya que se parte de la generalidad de cuántos colegios existen en Valladolid y, a partir de esta cifra, se van investigando detalles de dichos colegios hasta llegar a una información bastante detallada.

6 MARCO TEÓRICO

6.1 Alemán. Una lengua en auge

En la actualidad, la importancia de la lengua alemana en nuestro entorno es innegable. Alemania es, sin duda, una de las principales potencias motoras de Europa. Existen diferentes razones por las que el aprendizaje del alemán está en auge por diversos motivos: sociales, culturales, económicos...

- La población alemana contribuye de manera muy importante al turismo (tanto ocasional como de larga estancia).
- Después del inglés, el alemán es el idioma más usado en la esfera mundial científica y tecnológica.
- Involuntariamente se nos han transmitido elementos de la cultura alemana: desde pequeños cuentos como *Los músicos de Bremen*, *El flautista de Hamelin*, *Rapunzel*; compositores como *Beethoven*, *Wagner* o *Bach*, *Literatura con Goethe*, *Schiller*, *Kafka*; o una amplia gama de películas, entre ellas *Goodbye Lenin* o *La vida de los otros*; aportaciones que se deben a artistas alemanes.
- Alemania en la actualidad es conocida como «El gigante de Europa» o el «Motor de Europa» gracias a su poder económico. Además, la atracción por el alemán también se consolida con la importancia de la situación política y económica en la que viven diferentes países germano-parlantes y sus excelentes sistemas educativos.
- Si se tiene en cuenta la inestable situación económica de ciertos países de Europa, con la crisis de los últimos años, como el caso de España, parece que a la hora de buscar una salida en el extranjero Alemania es un país de destino principal, caracterizado por el bajo porcentaje de paro, por lo que es uno de los países en los que ha sido más fácil obtener un empleo. Uno de los obstáculos más comunes para aquellas personas que se plantean encontrar oportunidades en este país es el idioma.
- También hay motivos históricos puesto que Alemania lleva siendo desde el siglo VIII con la introducción del latín por Carlomagno en las llamadas *Klosterschulen* (escuelas monásticas) hasta la actualidad, un país en donde los métodos didácticos y la enseñanza de lenguas extranjeras han tenido siempre gran importancia. A pesar de que hasta el siglo XIX no se tuvo constancia de lo que podría considerarse un primer estudio crítico de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en este país (Heuer, 1969:370).

Por todas las razones anteriormente expuestas, el aprendizaje del alemán es una opción con perspectivas de futuro, sobre todo para los jóvenes con preparación académica, de manera que podría ser una muy buena inversión.

Hasta el siglo XVI, la única enseñanza de lenguas extranjeras que existía era la de las lenguas clásicas, de latín y griego. El abanico de lenguas se ha ido ampliando con el tiempo hasta llegar a nuestros días y entonces empezó a hablarse de enfoques metodológicos centrados en las lenguas «vivas». Este tipo de lenguas «vivas» se caracterizan por ser lenguas orales cuyas funciones no son otras que las de ser un medio de comunicación entre culturas. Y como destaca Neuner (1989: 147 en Alcalde, 2011: 12): «*eine lebende Sprache lernt man anders als eine Büchersprache*», lo que quiere decir que: una lengua «viva» se aprende de una forma distinta a la que se aprende en los libros (traducción de la autora). En resumen:

Cada lengua debe ser aprendida más bien practicándola que utilizando reglas. Para ello es importante ejercitar lo máximo posible actividades como escuchar, leer, releer, escribir, imitar, etc. (Ahrbeck, 1961: 211-214 en Alcalde, 2011: 10).

6.2 Adquisición de una segunda lengua

Puesto que el tema del presente trabajo consiste en estudiar la enseñanza del alemán en educación primaria y secundaria, consideramos muy útil hacer unas breves consideraciones acerca de la adquisición de una segunda lengua, especialmente en niños. Los profesores de lenguas extranjeras deben comprender el proceso de adquisición de la segunda lengua en los niños, y para poder entender este hecho es necesario comprender con anterioridad el proceso de adquisición de la primera lengua (L1) o lengua materna (Navarro Romero, 2009: 117).

En primer lugar, tenemos que tener en cuenta, tal como apunta Mayor (1994: 21), que «el concepto de adquisición de una segunda lengua está estrechamente relacionado con los conceptos de bilingüismo y adquisición y aprendizaje de la primera lengua».

Existen varias teorías de la adquisición del lenguaje e intentos de dar una explicación a los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje. Uno de los autores que más ha influido en lingüística en el siglo XX es Noam Chomsky, con su teoría de la adquisición de la lengua. Esta teoría tiene como concepto primario el de la llamada «Gramática Universal» que aclara las lagunas existentes de los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar la capacidad del habla. Según Chomsky, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua. Afirma que los niños nacen con esa habilidad que

se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea (Navarro Romero, 2009: 117).

Ese «instinto biológico» se basa en una gramática general e inconsciente que es subyacente a todas las lenguas y a todas las reglas gramaticales particulares:

The human mind is equipped with a rich system of abstract principles which constrain the class of possible natural grammars. That is, the child brings to the task of language acquisition an innately specified system of abstract knowledge about what may constitute a possible grammar (Felix, 1988: 278).

Tal como cita Felix, la mente humana está equipada con un sistema de principios abstractos que contienen la clase de gramáticas naturales posibles. Es decir, que el niño tiene un sistema específico innato de conocimiento abstracto que podría construir una posible gramática para adquirir el lenguaje (traducción de la autora).

O como expone O'Grady (Grady 2005: 184 en Navarro Romero, 2009: 118) «because it consists of the sorts of grammatical categories and principles that are common to all languages». Esto es porque se trata de los tipos de categorías gramaticales y principios que son comunes a todas las lenguas (traducción de la autora). El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión, y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje de la lengua materna es un proceso inconsciente donde los niños aprenden a hablar sin instrucción explícita. Este proceso acaba alrededor de los cinco años, cuando los niños pueden hablar su lengua madre con fluidez y sin esfuerzo (Fleta, 2006: 52 en Navarro Romero, 2009). El factor de interacción social es muy importante. Se han realizado muchos estudios para comprobar hasta qué punto la interacción facilita o permite el aprendizaje. Patricia Kuhl llevó a cabo dos experimentos para demostrar la validez y la importancia de la interacción en la adquisición de una lengua. En el primero, Kuhl trabajó con un grupo de niños que, en un número determinado de sesiones, jugaban con hablantes nativos utilizando juguetes o cuentos. Así era como se producía la interacción. El resultado fue que esa exposición a la lengua facilitaba la integración de las destrezas orales. En el segundo experimento, otro grupo de niños tuvo acceso a la lengua a través de películas en varias sesiones. En este caso solamente se desarrollaron las destrezas receptivas. La conclusión obtenida por la investigadora fue que simplemente ver la televisión o escuchar un audio no conduce a un aprendizaje fonético, la percepción de los niños no mejoró tanto como lo hizo en la interacción (Kuhl, 2004: 9099). La interacción, por tanto, es esencial en los procesos de aprendizaje, no solo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo:

Learning the first language is but one part of the young child's overall development into a fully-fledged member of society. Language enables the child

to express feelings, ideas, and wishes in a socially accepted manner (Klein, 1986: 5-6).

Es decir, el aprendizaje de la lengua materna es tan solo un aspecto más del desarrollo general del niño en un miembro de la sociedad de pleno derecho. La lengua le permite al niño expresar sentimientos, ideas y deseos de forma socialmente aceptada (traducción de la autora).

Entre las diferentes explicaciones que se han elaborado para saber cómo aprenden a hablar los niños, también encontramos teorías conductistas que achacan el aprendizaje a una mera imitación de sonidos y palabras:

Traditional behavior it's believed that language learning is the result of imitation, practice, feedback on success, and habit formation. Children imitate the sounds and patterns which they hear around them and receive positive reinforcement for doing so (Lightbown y Spada, 2000: 9).

Esta cita quiere decir que según el comportamiento tradicional, se cree que el aprendizaje de una lengua es el resultado de la imitación, la práctica, la retroalimentación a partir de éxitos y la creación de hábitos. Los niños imitan los sonidos y esquemas que escuchan a su alrededor y reciben reafirmación positiva por hacerlo de este modo (traducción de la autora).

Según esta teoría, Navarro Romero (2009: 119) destaca que los niños imitan el habla de los adultos, imitan lo que oyen. Sin embargo, en oposición a este argumento, otros expertos aseguran que solo podemos imitar o memorizar palabras, pero no frases completas. Otra explicación para el aprendizaje es que los adultos enseñan a hablar a los niños, pero esa teoría tiene de nuevo incongruencias. La enseñanza, entendida como un proceso en el que el sujeto reflexiona sobre las reglas de la lengua, ocurre en adultos pero no en niños. Los niños aprenden inconscientemente, cuando empiezan a hablar no son conscientes de lo que son capaces de hacer o no: «*parents correct their children when they make a mistake, but they don't try to explain why it was a mistake*» (O'Grady, 2005: 168). Lo que quiere decir que los padres corrigen a sus hijos cuando cometen un error, pero no les explican el porqué de ese error (traducción de la autora). Estas correcciones que realizan los padres son una reformulación del mensaje del niño que pretende aportar la versión correcta de la frase, y aunque no explican los procesos cognitivos del aprendizaje, se ha comprobado que son muy útiles y valiosas para el desarrollo del lenguaje (O'Grady, 2005: 175). Como vemos, hay teóricos que enfatizan la importancia de la interacción como base para el aprendizaje. Esta tendencia se ha llamado «interaccionismo social» y argumenta que el lenguaje se desarrolla como resultado de un intercambio comunicativo entre el niño y su entorno:

The «interactionists» position is that language develops as a result of the complex interplay between the uniquely human characteristics of the child and the environment in which the child develops (Lightbown y Spada, 2000: 22).

Lo que podemos traducir como que la posición interaccionista es aquella que defiende que la lengua se desarrolla como resultado de una interacción compleja entre las características únicamente humanas del niño y del entorno en el que el niño se desarrolla (traducción de la autora).

Otra explicación interaccionista para el desarrollo del lenguaje en los niños es la llamada «madresía», o «*motherese*» utilizando el término original inglés. Este tipo de discurso es más accesible para el niño, pues es más lento, abundan las repeticiones y se enfatiza la entonación. De esta manera es más fácil que los niños dividan en palabras comprensibles los sonidos que perciben:

This type of speech is characterized by slow, careful articulation and the use of basic vocabulary items, short sentences, and somewhat exaggerated intonation (O'Grady, 2005: 176).

Navarro Romero también afirma que este tipo de discurso se caracteriza por una articulación lenta y cuidada, y por el uso de vocabulario básico, frases cortas y una entonación un poco exagerada (traducción de la autora). Este concepto de adquisición está muy relacionado con la teoría del «*input comprensible*» de Krashen: «*When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or “noise”, will not help*» (Krashen, 1987: 63 en Navarro Romero, 2009: 119). Esto es, si el aprendiente no entiende el mensaje, no hay adquisición. En otras palabras, el *input* que no es comprensible o «ruido», no ayuda (traducción de la autora). Aquí es importante subrayar el papel del profesor de lengua extranjera para hacer ese *input* accesible al alumno: «*perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible*» (Krashen, 1987: 64). Es decir, que quizá la función principal de los profesores de segunda lengua sea la de ayudar a hacer el *input* comprensible (traducción de la autora).

6.3 Panorama general de enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado se incluye una introducción teórica de aquellos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que han tenido una larga historia y que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos.

Para desarrollar estos métodos, he recurrido a la *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas* (11, 1999-2000). Según la publicación en dicha revista de Hernández Reinoso (1999-2000: 141) tradicionalmente, en este campo se ha conocido como método a un «cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o

técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo». También se le refiere como un conjunto de acciones dirigido por el profesor y con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta. El *Longman Dictionary of Language Teaching and applied Linguistics*, en su edición de 1997, define al 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. Según el *Longman Dictionary*, 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.

A continuación, se presentan los distintos métodos:

- El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas

Se trata del método más antiguo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que fue dominante durante el siglo XVIII y parte del siglo XIX. Debe su origen a las escuelas de latín donde resultó un método ampliamente usado para enseñar las lenguas «clásicas» (latín y griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (francés, alemán e inglés) (Hernández Reinoso, 1999-2000: 142).

Tal y como apunta Paola Agudelo (2011: 32) un libro de texto típico de aquella época estaba constituido por capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales, cada uno de ellos explicaba las reglas de uso y se ilustraba con ejemplos. A este método se le denomina método gramática-traducción para la enseñanza de lenguas. Este método es heredero de la práctica académica alemana, y sus principales representantes fueron Johan Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger.

El método gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde 1840 hasta 1940 y aún hoy se sigue utilizando con algunas modificaciones.

Se distinguen las siguientes características (Paola Agudelo, 2011: 33):

- El primer paso es hacer un análisis detallado de las reglas gramaticales para traducir después oraciones y textos desde la lengua objeto. Por ello, se considera importante la memorización de las reglas para entender la morfología y la sintaxis.
- El vocabulario que se trabaja está basado en los textos de lectura y se enseña a través de listas bilingües.
- La oración es la unidad básica en la enseñanza, pues se considera que es más fácil que el estudio de textos. La mayor parte de la lección consiste en traducir oraciones.
- La corrección es básica y a través de la traducción los alumnos deben lograr un alto nivel.

- La gramática se enseña de manera deductiva; es decir, primeramente se presentan los temas gramaticales y luego se trabajan con ejercicios de traducción. La gramática se enseña de forma organizada y sistematizada.
- La lengua materna del estudiante es el medio de enseñanza para poder comparar los nuevos elementos que surgen durante el aprendizaje.

- o Método directo

De acuerdo con Hernández Reinoso (1999-2000: 143) este método fue muy popular en el siglo XIX y a principios del siglo XX y surge como una reacción al G-T (método gramática-traducción). Es innegable que el acelerado crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial constituyeron pre-requisitos de su surgimiento.

En el siglo XIX, Sauveur intentó aplicar los métodos naturales a las clases de lenguas utilizando una interacción oral intensiva. A finales de la década de 1860 abrió una escuela en Boston, y su método fue conocido como *Método Natural*. Sauveur, y otros seguidores del método natural, defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno, si se utilizaba la demostración y la acción para transmitir directamente el significado. Franke escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado de la lengua objeto, y según este autor, más que explicar las reglas gramaticales los profesores debían estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula (Franke en Paola Agudelo, 2011: 37).

Sus características son las siguientes (Paola Agudelo, 2011: 38):

- La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
- Solo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
- Las competencias de comunicación oral se llevaban a cabo en una progresión graduada y organizada, a través de intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos en clases pequeñas.
- La gramática se enseñaba de manera inductiva.
- Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.
- El vocabulario se enseñaba a través de la demostración, con objetos y dibujos.
- Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
- Se enfatizaba en la pronunciación y la gramática.

- Método Audio-lingual

Tal y como comenta Hernández Reinoso (1999-2000: 144) este método también es conocido con el nombre de *aural-oral* y *mim-mem*. Esta metodología se desarrolla gracias a la expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas, así como los éxitos en la investigación (se trata del método heredero del método directo).

Hernández Reinoso (1999-2000: 144-145) afirma que la influencia de Skinner y el neo-conductismo es evidente: se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, una forma de reacción del organismo ante el medio. Skinner y sus seguidores entendían que aquellos que aprenden el lenguaje como una forma de expresión verbal no podían llegar a un entendimiento de los hablantes nativos. Para él, saber una lengua era algo más que saber sobre qué y cómo hablan o conversan sus nativos. Según Bolinger (1972 en Hernández Reinoso, 1999-2000), la invasión del conductismo llegó hasta la lingüística. Una de sus autoridades más prominentes, Harol Palmer y representantes de la lingüística estructural americana (ej. Bloomfield) utilizaron y pidieron prestada al conductismo la idea de que el lenguaje era un conjunto de hábitos y que el aprendizaje era esencialmente un proceso de condicionamiento. De esta manera es fácil entender la necesidad de ejercicios mecánicos y de reforzamiento.

Por lo tanto, la visión de proceso de aprendizaje consiste en brindar al estudiante la cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada en correspondencia con el estímulo. Del estudiante se espera que use la mayor parte de su tiempo respondiendo activamente al estímulo seleccionado. La concepción del aprendizaje que manejan los conductistas es mecanicista ya que a la mente no se le ha asignado un rol en este proceso de condicionamiento (Hernández Reinoso: 1999-2000: 145-146).

Sus características son las siguientes:

- El método audio-lingual da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición).
- Busca la corrección lingüística y trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y de la imagen visual, fundamentalmente a través de la repetición.
- Enfatiza ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usaban medios tecnológicos avanzados (audiogramófonos, grabadoras).
- Se debe segmentar el contenido a aprender con el fin de garantizar que fueran solo pequeñas porciones de contenido a asociar, aprender y automatizar.
- No se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje.

- Sugestopedia

Este método data de los años sesenta y está basado en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivadas de la sugestología, descrita por Lozanov como la ciencia que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes a las cuales los seres humanos responden constantemente. Este método trata, pues, de controlar estas influencias para mejorar el aprendizaje. Sus principales características son la decoración, el mobiliario, la organización del aula, el uso de la música y la conducta autoritaria del profesor (Sánchez 1997: 218-219):

No importa tanto la adquisición de una función comunicativa (saludar, presentarse, etc.) cuanto poner los medios necesarios para que el alumno acceda a esa situación comunicativa de tal manera que nada de lo que le rodea interfiera negativamente en la percepción de los elementos formales que se precisan para comunicarse en tal contexto. No es desafortunado concluir que en esta metodología el buen profesor no es solo el que sabe el idioma que enseña, sino y sobre todo, el que conoce los resortes ocultos que mueven al ser humano e influyen en su mente. Es decir, el psicólogo.

Según Pekelis (1987) la sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacer que se sienta con más libertad de hablar.

Esta metodología se concentra en los estudiantes y sus estados mentales, prestando atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje. Algunas variantes de la sugestopedia son: la hipnopedia, la ritmopedia, la relaxopedia, la sugestocibernética, etc.

- La vía silente de Gattegno

En este método el profesor ofrece un *input* limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición es indicarle que lo hagan de nuevo y que se esfuercen más. Lo que se consigue con este método es que los estudiantes confíen en sus propios recursos, aún estando bajo la dirección del profesor (Hernández Reinoso, 1999-27000: 147).

- El método de respuesta física total (TPR)

Según apunta Hernández Reinoso (1999-2000: 147), este método, desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como pre-requisito para aprender a hablar. El profesor le da las instrucciones a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos, comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos.

De la misma manera, señala que en ocasiones a estos métodos se les han llamado en algunos círculos metodologías humanistas por su relación con esta teoría psicológica de partida. Para la teoría humanista, el estudiante es una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el auto-reconocimiento y la comprensión de los demás. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás. Una constante en estos métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol, de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo; en fin, para que el aprendiz se sienta feliz y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo. En este método se nota también la leve influencia de la psicología cognitiva, pero no en forma de escuela psicológica que hace un abordaje al aprendizaje; la influencia de los cognitivistas se nota en hipótesis que manejan estos métodos como la teoría del *input* comprensible de Krashen (Hernández Reinoso, 1999-2000: 147).

- Enfoque comunicativo

Continuando con este autor (Hernández Reinoso 1999-2000: 148) en la década de los años sesenta, en Estados Unidos y Gran Bretaña, surgieron las primeras críticas hacia la metodología audiolingual/audiovisual. Muchos profesionales de la enseñanza de idiomas empezaron a rechazar las teorías sobre las que se apoyaba esta corriente de metodología: la lingüística estructural de Bloomfield (1933) y la teoría conductista (Skinner, 1957) procedente de la psicología del aprendizaje. En parte, estas reacciones brotaron de la crítica teórica que el lingüista norteamericano N. Chomsky, en sus dos obras, *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) había hecho contra la teoría lingüística estructural. Para Chomsky, las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no podían explicar las características fundamentales de la lengua, la creatividad y la capacidad productiva e innovadora de la persona que la articula. El hablante no es un simple autómatas que responde a estímulos externos, no aprende como resultado de la adquisición de hábitos lingüísticos a través de la repetición, sino que parte de elementos lingüísticos finitos para poder expresar y comprender un número

ilimitado de frases. La capacidad intelectual del ser humano se pone de manifiesto en el aspecto creador del uso del lenguaje. Se empieza, pues, a rechazar el aprendizaje memorístico de listas de palabra descontextualizadas y el aprendizaje se lleva a cabo a través de ejercicios de repetición mecánica.

El enfoque comunicativo da un giro muy importante a la enseñanza de lenguas extranjeras. Han pasado ya más de tres décadas desde sus inicios y en este tiempo se han ido produciendo profundos cambios en el diseño de programas, en el procedimiento metodológico y en el nivel de conceptualización y organización de la enseñanza comunicativa, cambios que han supuesto un gran enriquecimiento para esta corriente metodológica. La enseñanza comunicativa de la lengua sigue y seguirá buscando nuevos caminos que nos lleven a aprender a usar la lengua para comunicarnos. El principal objetivo de la enseñanza comunicativa es que el alumno adquiera la capacidad de usar la lengua para comunicarse de forma efectiva. Tiene diferentes versiones o interpretaciones y también formas de trabajar en el aula (programas funcionales, temáticos, nocional-funcionales, de procesos, mediante tareas, procedimentales, por destrezas, etc.) aunque todos poseen en común un enfoque, unos principios, una base teórica: el enfoque comunicativo.

En este enfoque, la teoría sobre la lengua que subyace resulta del concepto de competencia comunicativa, complementado por la teoría de las funciones de Halliday (1973), las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos del habla (Austin Searle) y del análisis del discurso. En cuanto a la teoría del aprendizaje, no se puede hablar de una teoría concreta, pero sí de tres principios básicos, aprendemos:

- a) Si las actividades implican comunicación real.
- b) Si usamos la lengua para realizar tareas significativas.
- c) Si la lengua es significativa.

El enfoque comunicativo no determina ni el diseño (objetivos generales y específicos, modelo de programa, tipos de actividades, etc.) ni el procedimiento (prácticas en clase, recursos, modelos de interacción, etc.) de un curso o manual. El profesor que sigue este enfoque tiene autonomía para desarrollarlo, interpretarlo y variarlo teniendo en cuenta la realidad concreta de su aula y las expectativas y necesidades específicas de sus alumnos

Las características del enfoque comunicativo podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.

- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
- La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa (Bon, 1992) y se enseña inductivamente. Selección adecuada a la necesidad del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario y no mediante lista de palabras.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajo en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, por grupos...
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.
- La enseñanza mediante tareas.

Para finalizar este aspecto, hay que añadir que no se trata ni de un enfoque ni un método como tal, sino de una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Este nuevo procedimiento pedagógico nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El uso de la lengua en clase se convierte así en objetivo del curso. Nunan (1996) define la tarea comunicativa como «una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan, y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma». Podemos añadir que toda tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Debe incluir el desarrollo de las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar) de forma integrada.

6.4 Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Para la metodología del presente trabajo considero necesario hacer alusión y explicar en qué consiste el Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Este Marco es parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que intenta unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Es el resultado de más de diez años de investigación llevado a cabo por un grupo de especialistas en el campo de la lingüística aplicada y se ha convertido en un

instrumento de consulta fundamental en toda Europa. Su objetivo es «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural», evitando así las diferencias existentes entre los diferentes sistemas educativos dentro de Europa. Este marco recoge múltiples aspectos de vital importancia relacionados con la enseñanza de lenguas. A continuación, selecciono aquellos que considero de mayor utilidad para este trabajo (Consejo de Europa, 2002). En los siguientes apartados explico detalladamente este Marco.

5.4.1. Limitación de los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

El Marco determina los objetivos que tienen que alcanzar los alumnos en cada nivel establecido: «Si asumimos que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada, el sistema proporcionado debería capacitarnos para definir y describir nuestros objetivos con claridad y de forma integradora».

Antes de proceder a describir un método de enseñanza, parece obligatorio delimitar a qué público va destinado y el grado de dominio de la lengua que abarca cada nivel. De acuerdo con los niveles comunes de referencia: escala global, existen seis niveles:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad práctica mente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Figura 1. Niveles comunes de referencia: escala global. Fuente: Consejo de Europa 2002.

Tal y como he mencionado en los objetivos, el estudio va a estar orientado a un público cuyo nivel de partida será cero (en educación primaria) y aspirarán a tener un A1-A2+, en los estudios posteriores, dependiendo de cada centro. Por tanto, he considerado oportuno incluir a continuación adjunta una captura de pantalla de la autoevaluación de los niveles comunes de referencia según el MCER y describo las funciones que deben ser capaces de desarrollar unos usuarios relacionados con dichos niveles.

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y no mal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que he dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planto y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en frases sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé contar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

Figura 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. Fuente: Consejo de Europa 2002.

- Las funciones del nivel A1. Acceso.

El alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy

cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.

- Las funciones del nivel A2. Plataforma.

Aquí se exponen las funciones sociales, como por ejemplo que el alumno sepa utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente, saludar a las personas, preguntar cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; desenvolverse bien en intercambios sociales muy breves; saber cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; saber cómo hacer una sugerencia y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento o de aceptarlo. También es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos, sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.

- Las funciones A2+.

Destaca la participación más activa en conversaciones, por ejemplo: puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas, comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo: sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras, etc.

5.4.2. La autoevaluación de los alumnos como un instrumento más

Tal y como defiende el MCER, la autoevaluación es un instrumento totalmente necesario en el aprendizaje de un idioma. Poner en práctica lo aprendido continuamente con ejercicios prácticos es igual de relevante que tener las soluciones de los mismos. Las soluciones han de ser una parte complementaria de los ejercicios, es la única manera de saber si se ha entendido de verdad lo que se ha explicado. Y equivocarse es el comienzo del aprendizaje, como bien explica Fernández López (1995) en la perspectiva del error:

El aprendizaje de una lengua resulta en mayor o menor medida a costa de cometer errores. Lo importante es identificar los errores, recopilarlos, ser conscientes de ellos, estudiarlos y corregirlos.

La mayoría de los errores se justifican por una interferencia de la lengua materna, es decir, por intentar crear expresiones próximas o hipótesis razonables del funcionamiento de la lengua que se aprende intentando imitar la estructura de la lengua materna.

Tal y como describe Fernández López, Doctora de Filología Románica por la Universidad Complutense de Madrid y autora de *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), estoy de acuerdo en la íntima relación que existe entre los errores y la *interlengua*. Entiéndase *interlengua* como aquel sistema que el estudiante de una segunda lengua va construyendo a medida que la va aprendiendo y este sistema se ve claramente influenciado por su lengua materna. Al aceptar la noción de *interlengua*, el error es un paso obligatorio en el proceso de aprendizaje y de hecho podría considerarse hasta una estrategia para llegar a la lengua meta. Fernández López afirma lo siguiente (1995):

El método de trabajo del análisis de error es también diferente; no se parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, como en el Análisis Contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendices.

Los errores son los resultados de la teoría, son la puesta en práctica de los estudiantes. Cometer un error significa que de verdad el proceso de aprendizaje está empezando y si se corrigen y se explica en qué consiste exactamente el fallo, podría ser la primera y única vez que se cometiese ese mismo error. Si se hiciera así con todos los errores, conseguiríamos adquirir la segunda lengua (L2) correctamente. La detección del error y su posterior explicación y corrección haría ser conscientes a los estudiantes de porqué algo es correcto.

La fundamentación psicolingüística de esta concepción de errores deriva de la aplicación al adquirir la L2, y de las investigaciones acerca de la lengua materna, sobre todo trabajos que se atribuyen a Noam Chomsky, puesto que «algunas de las estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser sustancialmente las mismas que permiten adquirir la L1» (Corder, 1981).

Además, el hecho de considerar el error como algo positivo hace perder el miedo a equivocarse y esto es un factor también importante para aprender. Tal como dice Fernández López:

De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de «interlengua» como el sistema propio de cada uno de esos estadios. El conocimiento de la «interlengua» tiene su metodología privilegiada en el análisis de errores, pero no sólo, puesto que en ese «sistema aproximado» existen estructuras diferentes a las de la lengua meta –las formas «erróneas»- pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua; justamente el avance que supone un mayor riesgo en la producción que conlleva, desde un punto de vista cuantitativo, aumento de errores, lo que no significa retroceso sino progreso (Fernández López, 1988: 27-35).

Corder también defiende esta perspectiva del error. En un artículo (1967) señala el cambio de valoración en el error:

Estos errores tienen un simple significado. Primero para el profesor: si este emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el que aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores [sic], es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera (Corder, 1981: 7).

5.4.3. El Marco promueve un carácter integrador, transparente y coherente

Justifica sus características de la siguiente manera:

- «Integrador» porque debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como un uso de la lengua de la forma más amplia que sea posible y permitir que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc.
- «Transparente» porque la información tiene que estar formulada de manera explícita y clara, de modo que sea asequible y fácil de entender por parte de los usuarios.
- «Coherente» porque la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes (la identificación de las necesidades, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación del material, el establecimiento de enseñanza y aprendizaje empleados, la evaluación, los exámenes y las calificaciones). Sin embargo, aunque el MCER deba incluir estas tres características, no imposibilita que dicho marco sea flexible y abierto.

5.4.4. El Marco propone un enfoque orientado a la acción

Defiende que la enseñanza tenga un enfoque práctico. Considera a los alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua). Tiene en cuenta recursos

cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

5.4.5. Concepto de plurilingüismo

El enfoque del plurilingüismo enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una nueva forma. Aquellos que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, haciendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. En la ausencia de mediadores, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.

5.4.6. Competencias del alumno

El Marco distingue las competencias de los alumnos de la siguiente manera:

- Competencias generales, compuestas por sus conocimientos, destrezas competencia existencial (suma de características individuales, rasgos y actitudes de personalidad) además de su capacidad de aprender.
- Competencia comunicativa incluye aspectos de lingüística (conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas), sociolingüística (referidos a condiciones socioculturales del curso de la lengua) y de pragmática (uso funcional de recursos lingüísticos).

Acorde con el Marco, la competencia lingüística comunicativa de un alumno se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo).

La comprensión y la expresión (oral y escrita) como procesos son obviamente primarios, puesto que ambos son necesarios para la interacción. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos). Las actividades de expresión tienen una función importante en muchos campos académicos y profesionales (presentaciones orales, estudios e informes escritos) y se les otorga un valor social determinado (las valoraciones realizadas de lo que se ha presentado por escrito o de la fluidez en presentaciones orales).

Para que pueda darse una interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone algo más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente, se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, ya sean escritas u orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación, una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una reformulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que reprocesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades.

5.4.7. Temas de comunicación propuestos por el Marco:

Hay muchas formas distintas de clasificar los temas. Según Threshold Level, 1990:

- Identificación personal.
- Vivienda, hogar y entorno.
- Vida cotidiana.
- Tiempo libre y ocio (todos incluyen subcategorías como podrían ser: ocio, aficiones e intereses, radio y televisión, cine, teatro, conciertos, exposiciones, museos, actividades intelectuales y artísticas, deportes, prensa...).
- Viajes.
- Relaciones con otras personas.
- Salud y cuidado personal.
- Educación.
- Compras.
- Comidas y bebidas.

- Servicios públicos.
- Lugares.
- Lengua extranjera.
- Condiciones atmosféricas.

Para cada subtema se establecen «nociones específicas». Por ejemplo, bajo el epígrafe deportes, Threshold Level especifica lo siguiente:

- Lugares: campo, terreno, estadio.
- Instituciones y organizaciones: deportes, equipo, club.
- Personas: jugador.
- Objetos: tarjetas, pelota.
- Acontecimientos: carrera, juego...
- Acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar...

5.4.8. Uso lúdico de la lengua

El Marco defiende aprender vocabulario de una manera lúdica y amena, a través de las siguientes actividades:

- Cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.)
- Contar y escribir historias, etc.
- Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.)
- Representar obras de teatro con guión o sin él, etc.
- Presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.) representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc.

6.5 Ley de educación española respecto a lenguas extranjeras

Es necesario conocer cuáles son las pautas que establece la Ley de Educación de cada país en los aspectos concernientes a una lengua extranjera, ya que estas varían entre diferentes países, a pesar de que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas promueva un espíritu de unidad.

Por este motivo, debido a que el estudio estadístico realizado tiene lugar en la capital de Valladolid, cobra gran importancia profundizar en la ley de educación vigente en España en los aspectos que influyan en algún aspecto en la enseñanza de alemán como LE.

Tal y como se publicó en el Boletín Oficial del Estado La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es la ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España

en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/7. Se modificó parcialmente el 28 de noviembre de 2013, con la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa), que entró en vigor en el curso 2014/2015.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en su Anexo I, incluye las consideradas como asignaturas troncales, describiendo sus bloques, así como especificando sus contenidos, criterios de evaluación y los nuevos estándares de aprendizaje evaluables.

Para poder entender mejor cómo funciona la educación en España según la LOE (Ley Orgánica de Educación), añado un breve resumen:

Conforme al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el sistema educativo español está estructurado en varias etapas:

- Educación Infantil. Compuesta por dos ciclos, el primer ciclo de 0 a 3 años de edad, y el segundo ciclo de 3 a 6 años, el cual es voluntario y gratuito. Tiene como objetivo el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
- Enseñanza Básica. Está formada por la educación primaria y la ESO. Comprende las edades de 6 a 16 años, con posibilidad de permanecer hasta los 18 años.
- Educación Primaria. Constituida por seis cursos, desde los 6 hasta los 12 años, siendo una educación obligatoria y gratuita. Su organización está estructurada en tres ciclos de dos cursos cada uno. Se centra en el desarrollo de la competencia lectora.
- Educación Secundaria Obligatoria. Comprende desde los 12 a los 16 años, y está dividida en cuatro cursos académicos. Su objetivo es el desarrollo de la comprensión lectora, oral y escrita, la comunicación y la educación en valores.

Según la disposición general, en el capítulo XII, comienzan los datos referidos a la Primera Lengua Extranjera, haciendo referencia explícita al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Primeramente, me gustaría destacar la importancia que otorga esta ley a las lenguas extranjeras:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de

expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (Boletín Oficial del Estado, 2013: 97865).

En la LOMCE, el apartado 1 del artículo 59 queda redactado de la siguiente manera (en negrita las modificaciones de la LOMCE):

Artículo 59. Organización

1. Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B Y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 Y C2.

Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.

2. Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en el que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria.

Por otro lado, el apartado 1 del artículo 62 queda redactado de la siguiente manera (en negrita las modificaciones de la LOMCE):

Artículo 62. Correspondencia con otras enseñanzas.

- 1. El Gobierno determinará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, las equivalencias entre los títulos de las Enseñanzas de Idiomas y el resto de los títulos de las enseñanzas del sistema educativo.**
- 2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, las Administraciones educativas facilitarán la realización de pruebas homologadas para obtener la certificación oficial de conocimiento de las lenguas cursadas por los alumnos de educación secundaria y formación profesional.*

El artículo 18 queda redactado de la siguiente manera (en negrita las modificaciones de la LOMCE):

- 1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.**

1. *La etapa de educación primaria comprende ~~tres ciclos de dos años académicos cada uno~~ y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e innovador.*

2. Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:

- a) *Ciencias de la naturaleza*
- b) *Ciencias sociales*
- c) *Educación artística*
- d) *Educación física*
- e) *Lengua castellana y literatura, y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura*
- f) *Primera lengua extranjera*
- g) *Matemáticas*

1. *Las áreas de esta etapa educativa son las siguientes:*

- a) *Conocimiento del medio natural, social y cultural*
- b) *Educación artística*
- c) *Educación física*
- d) *Lengua castellana y literatura, y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura*
- e) *Lengua extranjera*
- f) *Matemáticas*

1. En los dos últimos cursos de la etapa, las Administraciones educativas pueden añadir una segunda lengua extranjera.

6.6 Bilingüismo y sección bilingüe

Debido a que a continuación en el presente trabajo, en la parte de desarrollo, se presentan centros bilingües o con sección bilingüe, he considerado necesario hacer la distinción entre el bilingüismo y sección bilingüe según diferentes fuentes:

Según el Centro Virtual Cervantes, el concepto de bilingüismo se define como la capacidad de un sujeto para comunicarse de una forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social. Por este motivo, es objeto de estudio de distintas disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, pedagogía, etc.).

Desde la perspectiva individual, se han propuesto distintas concepciones de este fenómeno. Así, las más estrictas identifican bilingüismo con el dominio nativo de dos lenguas, mientras que las más flexibles incluyen en esta categoría a todo individuo con algún conocimiento sobre una segunda lengua. Una postura intermedia es la que defiende Weinreich (1952), para quien el bilingüismo supone la «práctica de dos lenguas usadas alternativamente». En la misma línea, Siguán y Mackey (1986) defienden que una persona bilingüe es aquella que además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en la otra, que puede utilizar con semejante eficacia. El bilingüismo es muy común en la sociedad. Algunos de los tipos de bilingüismos más habituales son los siguientes:

- El *bilingüismo equilibrado*: supone una competencia alta y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas.
- El *bilingüismo productivo*: alude a la capacidad de un individuo para hablar, escribir, escuchar y leer en dos lenguas.
- El *bilingüismo receptivo*: implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla.
- El *bilingüismo fluido, poco fluido e incipiente*: se refiere a las distintas situaciones de un *continuum* en el que los sujetos muestran una progresiva dependencia de su lengua dominante.
- El *bilingüismo funcional*: a diferencia de los fenómenos anteriores, que se refieren a la *capacidad* del individuo para hablar dos lenguas, el bilingüismo funcional consiste en el *uso* efectivo que hace de éstas al participar en los acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y por los contextos en que se produce.

Por el contrario, el dominio idéntico, a nivel nativo, de dos lenguas por un individuo (esto es, el *equilingüismo* o *ambilingüismo*) es mucho menos habitual, dado que los sujetos bilingües tienden a utilizar sus dos lenguas en contextos y con propósitos diferentes, de modo que desarrollan destrezas lingüísticas distintas y producen textos diferentes en cada una de ellas. En todo caso, la competencia bilingüe es variable a lo largo de la vida del sujeto. El uso de dos lenguas en situaciones y para funciones sociales diferentes remite al concepto de diglosia.

En cuanto a las vías de acceso al bilingüismo, suelen señalarse las dos siguientes:

- El *bilingüismo infantil simultáneo* (o bilingüismo como primera lengua), que es aquel por el que se adquieren dos lenguas antes de los tres años de edad.

- El *bilingüismo secuencial*, consistente en la apropiación sucesiva de dos lenguas, una como primera lengua y la otra, tras los tres años, ya con carácter de segunda lengua. Ésta última puede desarrollarse en el sujeto, tanto de modo formal, en contextos escolares, como manera informal.

Por otra parte, se han propuesto distintos modelos explicativos del funcionamiento cognitivo del sujeto bilingüe. Así, mientras, para unos, las dos lenguas operan de forma aislada en el individuo, como si este poseyera dos «cerebros» yuxtapuestos (teoría de la competencia subyacente separada), para otros, la mente posee un «sistema operativo central», común a las dos lenguas, que permite el tránsito de conocimientos y conceptos entre las dos (teoría de la competencia subyacente común). La constatación de que parte de lo aprendido en una lengua se transfiere a la otra, refuerza esta última hipótesis. No obstante y profundizando en ella, se ha observado que la competencia de los niños en la segunda lengua depende del nivel de competencia lingüístico-cognitiva que hayan desarrollado a través de la primera, así como del grado de exigencia cognitiva y de contextualización de la tarea que se les exija (teoría de la interdependencia evolutiva) (Centro Virtual Cervantes).

6.6.1 Bilingüismo y sección bilingüe en España

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, los institutos y secciones bilingües constituyen una iniciativa educativa de singular relevancia en el marco de las acciones educativas españolas en el exterior, orientada a la promoción de la lengua y cultura y de la cooperación educativa de España con otros países. Los institutos y secciones bilingües se crean en centros educativos públicos de educación secundaria.

Un instituto bilingüe ofrece un proyecto de educación bilingüe a todos los estudiantes del centro; una sección bilingüe ofrece este proyecto a una parte de los alumnos inscritos en el centro.

- Objetivos de un instituto o sección bilingüe:
 - Ofrecer a los alumnos la posibilidad de lograr la competencia comunicativa en español y en la lengua del país donde el instituto o la sección están ubicados hasta alcanzar un dominio lingüístico equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa.
 - Desarrollar en los alumnos la competencia sociocultural desde una perspectiva intercultural.
 - Promover un conocimiento profundo y una valoración positiva del rico y variado patrimonio cultural hispánico.

De manera más particular, el portal de Educación de la Junta de Castilla y León destaca que en esta comunidad se desarrollan dos programas de «enseñanzas bilingües», o enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera, en las etapas de educación infantil, primaria y ESO:

- Un programa de la comunidad autónoma, denominado «secciones bilingües».
- Un programa de ámbito estatal, asociado al «Convenio de colaboración MECD-British Council». Es relevante señalar que este programa solo involucra a la lengua inglesa.

Se hace referencia a estos programas, usualmente, con la denominación de «secciones lingüísticas».

- Secciones bilingües:

Este programa fue iniciado en el curso académico 2006-07 y forma parte de la oferta educativa de aquellos centros escolares sostenidos con fondos públicos en los que se autoriza el desarrollo de un proyecto educativo bilingüe «español-lengua extranjera», ya sea en la etapa de educación primaria o en la de educación secundaria obligatoria. Las lenguas extranjeras posibles en este programa son: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.

En el ámbito de la sección bilingüe se imparte docencia de dos o tres disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera propia de la sección, observando que el total de horas impartidas en dicha lengua no supere el 50 % del horario total del alumnado. Este horario puede ser incrementado hasta dos horas semanales, tanto en educación primaria como en secundaria, con el fin de destinar un mayor número de períodos a la enseñanza de la disciplina «lengua extranjera».

El profesorado que imparte enseñanzas en la lengua extranjera de la sección bilingüe cuenta con una acreditación en dicha lengua del nivel B2 definido en el MCER o de nivel equivalente.

Otros agentes implicados en estas enseñanzas son los denominados auxiliares de conversación extranjeros, graduados y estudiantes universitarios en su último año académico de países europeos y extra-europeos, seleccionados mediante convocatoria anual del MECD para colaborar con el profesorado de los centros públicos en la enseñanza de la lengua extranjera – también de su cultura-, y especialmente en el refuerzo de las destrezas orales del alumnado. En Castilla y León desarrollan su actividad hasta 225 auxiliares de conversación extranjeros.

- Programa: «Convenio MECD-British Council»

Según fuentes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, este programa fue iniciado en 1996 en el marco del «Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas». Es necesario decir que tiene como objeto solo la lengua inglesa, aunque

es interesante estudiarlo porque en el posterior desarrollo del estudio será necesario conocer la base de este proyecto.

Su objetivo es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, haciendo especial hincapié en la alfabetización de la lengua inglesa, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico. Este convenio ha sido renovado en 2013.

El programa se desarrolla en centros escolares públicos, se inicia en el segundo ciclo de educación infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de educación secundaria obligatoria. Actualmente se imparte en colegios públicos de educación infantil y primaria, y en institutos de enseñanza secundaria de Castilla y León, así como de otras nueve comunidades autónomas y de dos ciudades autónomas. El programa comenzó en el curso académico 1996-97 en la educación infantil y primaria, y en 2004-05 en ESO.

Estas enseñanzas se imparten en inglés en el caso de la disciplina «lengua extranjera» y de otras dos áreas o asignaturas no lingüísticas. El horario semanal del alumnado de educación secundaria se incrementa en dos horas respecto del horario general de la etapa con el fin de destinar un mayor número de horas a la enseñanza de la materia «lengua extranjera».

El plan de estudios integrado es impartido, además de por maestros españoles de lengua inglesa y de otras áreas, por profesores colaboradores con experiencia en el sistema educativo anglosajón, denominados asesores lingüísticos. Algunos de estos profesores actúan como formadores dentro del propio programa. Los institutos que desarrollan el programa cuentan con una dotación específica de hasta 3 auxiliares de conversación extranjeros.

7 DESARROLLO. Estudio estadístico en Valladolid capital

7.1 Introducción

Con el fin de presentar una estructura más clara del estudio estadístico, he considerado adecuado dedicar este epígrafe a explicar detalladamente el procedimiento deductivo que se lleva a cabo a lo largo del mismo.

En primer lugar, hay que mencionar que el estudio realizado a continuación recopila datos de una muestra muy concreta, únicamente durante el año actual: el curso 2015-2016.

El punto de partida ha sido la cuantificación de los centros escolares que han sido objeto de estudio, aquellos centros públicos de educación primaria (a partir de ahora aparecerán con las siglas CEIP) y secundaria obligatoria (de ahora en adelante mencionados como IES) en la capital de Valladolid durante este curso escolar. Una vez que se ha hecho la recopilación del número de centros, se investiga cuántos CEIP y cuántos IES disponen de sección bilingüe (recuerdo que este término hace referencia a cursar una materia en alemán, no a cursar alemán como LE tal como se ha indicado en el apartado anterior de «bilingüismo y sección bilingüe en España») y en qué idioma. Tras analizar esto, el estudio se centra en aquellos que oferten la lengua alemana, así como en el área donde están situados geográficamente en la ciudad para conocer si tienen una localización céntrica. Una vez hecho esto, se enumeran los centros y se explica el estado de la enseñanza del alemán como LE en cada uno. Posteriormente, se muestra una estadística que incluirá diferentes aspectos: el porcentaje de centros con sección bilingüe y en qué idioma, el porcentaje de estudiantes que eligen alemán como LE, si realizan actividades extraescolares, si disponen de programas educativos con nativos, si realizan un examen oral, cuál es la editorial del libro que sigue cada profesor y algunas observaciones más.

7.1.1 Ubicación del estudio

Como se ha mencionado anteriormente en el trabajo, ante la falta de tiempo y medios para poder abarcar un estudio más amplio, me he visto obligada a elegir un lugar concreto que sea el foco del estudio. Mi elección se ha visto influenciada por ser la ciudad donde he vivido durante muchos años, y por ser la ciudad de la que depende nuestra Universidad de Valladolid, Campus de Soria. De esta manera, el estudio tendrá lugar en la capital de Valladolid, perteneciente a la comunidad autónoma de Castilla y León.



Figura 3. Localización de Valladolid en el mapa. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar en el mapa adjunto, Valladolid se sitúa en el cuadrante noroeste de la península ibérica, es sede de las Cortes y de la Junta de Castilla y León. Según los datos del INE de 2014, cuenta con 306830 habitantes, siendo el 13º municipio más poblado de España y el primero de todo el noroeste español. Por otra parte, el área metropolitana de la ciudad, conformada por 23 municipios, ocupa el vigésimo puesto de España, con una población de 414.281 (INE 2014).

7.2 Estudio estadístico

El número total de CEIP e IES de Valladolid es de 98 (incluyendo centros públicos, privados y concertados). A continuación se muestra un gráfico donde se clarifica la proporción correspondiente solo a los centros públicos, que es el que nos ocupa en este estudio:

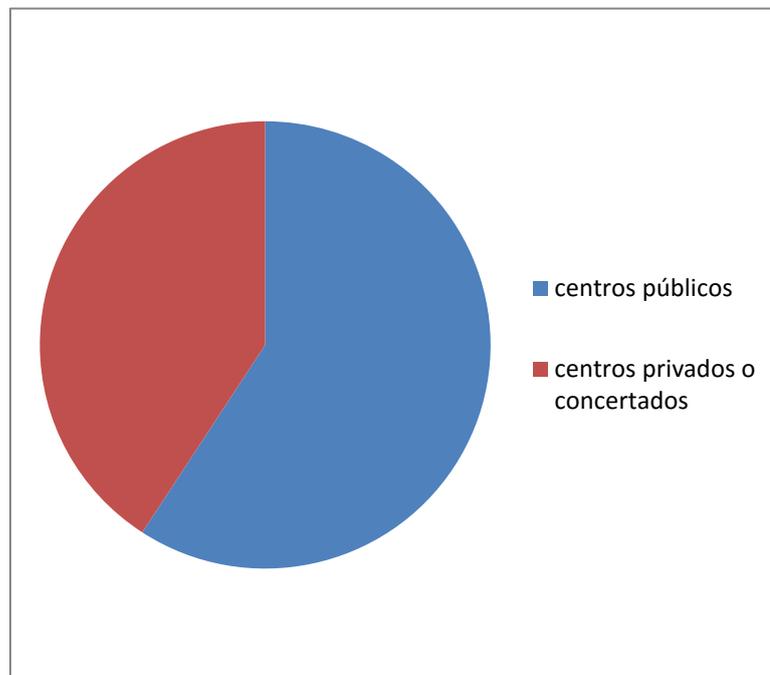


Figura 4. Centros públicos, concertados o privados. Fuente: Elaboración propia.

Del total de los centros públicos de Valladolid, es necesario hacer la distinción entre CEIP e IES:

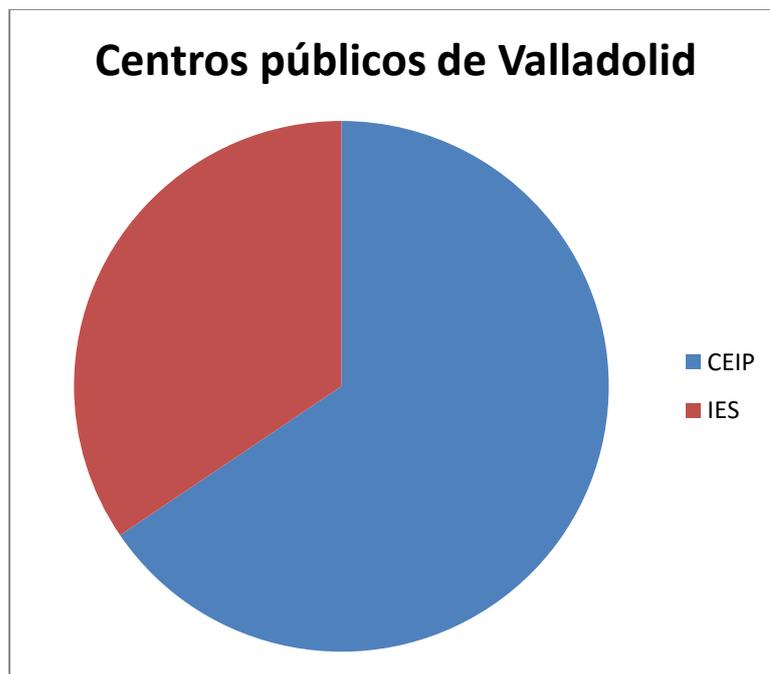


Figura 4. CEIP e IES públicos. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la distinción mostrada en el gráfico superior, he estudiado qué sección bilingüe u otro convenio tienen tanto los CEIP como los IES:

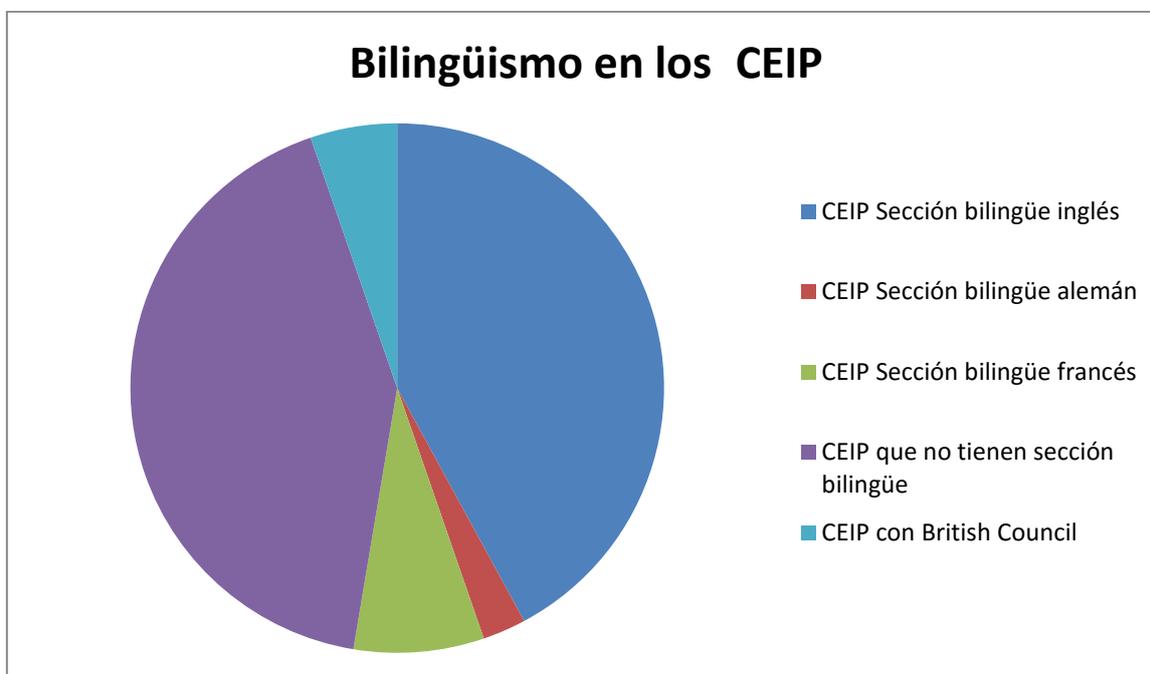


Figura 5. Bilingüismo en los CEIP. Fuente: Elaboración propia.

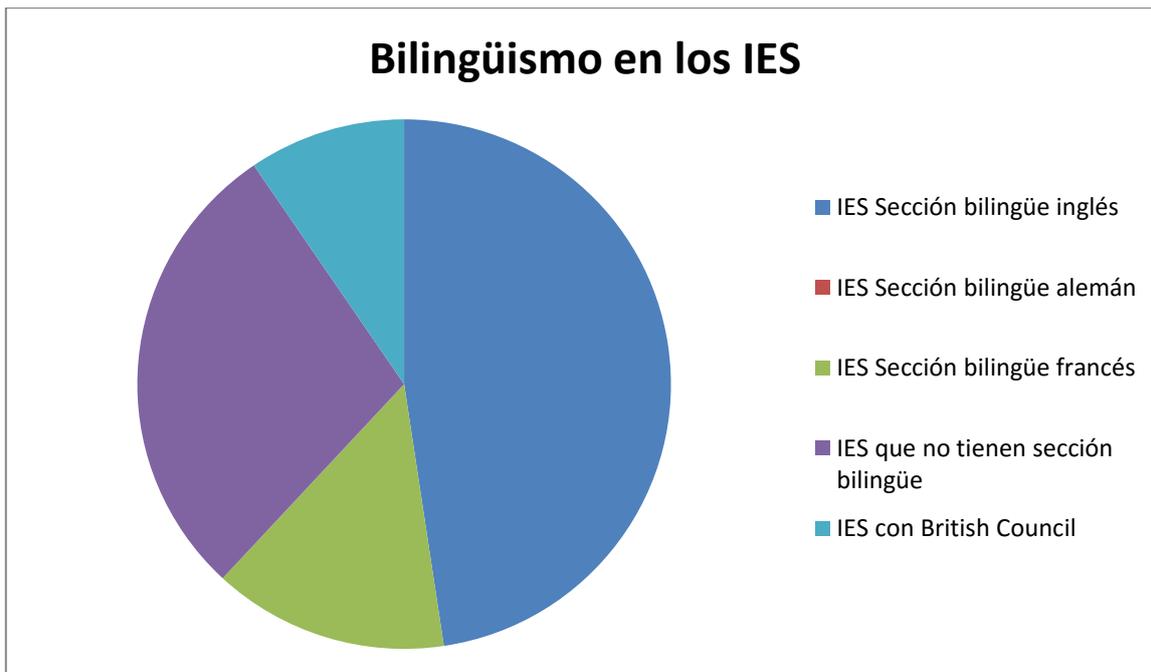


Figura 6. Bilingüismo en los IES. Fuente: Elaboración propia.

De todos los CEIP e IES de Valladolid, solo algunos imparten alemán como LE:

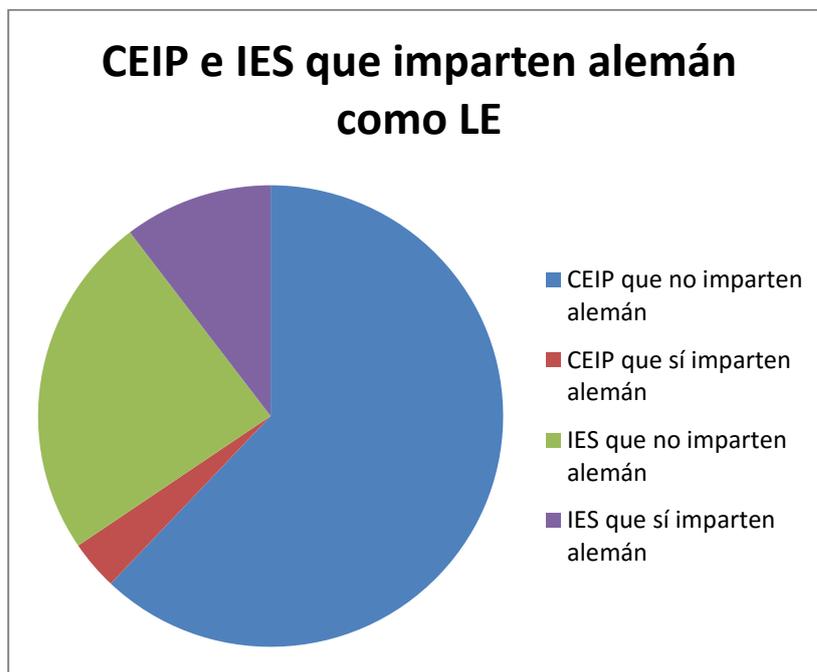


Figura 7. CEIP e IES que imparten alemán como LE. Fuente: Elaboración propia.

Del total de los 38 CEIP y 20 IES públicos que existen, solo dos CEIP y seis IES ofertan alemán:

- CEIP

A pesar de que el concepto CEIP abarque aquellos centros de educación infantil y primaria, de ahora en adelante solo se referirá a los centros de primaria ya que no existe ningún centro de educación pública infantil que imparta alemán como LE en Valladolid capital.

Para poder tener una mejor visión de la localización de los dos CEIP públicos que imparten alemán como lengua extranjera, adjunto un mapa donde se señalan dichos centros en color rojo:

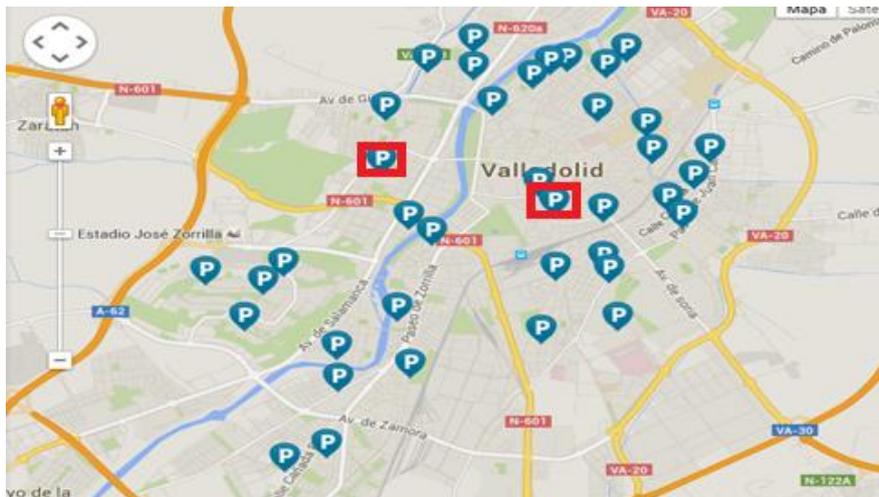


Figura 8. Localización CEIP. Fuente: Elaboración propia.

1. CEIP Cardenal Mendoza

Este colegio es el único colegio de primaria que tiene sección bilingüe en alemán, lo que significa que de 1º a 6º curso todos los alumnos tienen la asignatura de Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística impartida en alemán y este aspecto no es opcional. Como lengua extranjera no ofertan francés, sino solo inglés.

2. CEIP María Teresa Iñigo de Toro

Este colegio tiene sección bilingüe en inglés, lo que quiere decir que dan las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística en inglés. Esto no es opcional, así como no lo es que en 5º y 6º curso los alumnos tengan alemán como segundo idioma. No existe francés como lengua extranjera.

o IES

A continuación situo a los seis IES públicos que imparten alemán en la capital¹:

¹Es necesario añadir que el IES Julián Marías no ha querido participar en el estudio y que el IES La Merced solo ha proporcionado cierta información (listado de alumnos que eligen alemán como LE y la editorial del libro empleado).



Figura 9. Localización IES. Fuente: Elaboración propia.

1. IES Emilio Ferrari. Es el único centro que oferta alemán como 1ª y 2ª lengua. Alemán como 1ª lengua tiene la suficiente demanda de alumnos para poder formar un grupo.
2. IES Julián Marías. Oferta alemán solo como 2ª LE.
3. IES La Merced. No ha querido colaborar en la participación de este estudio.
4. IES Parquesol. Oferta alemán solo como 2ª lengua.
5. IES Vega del Prado. Oferta alemán solo como 2ª lengua.
6. IES Zorrilla. Oferta alemán como 1ª lengua, pero debido a que el número de estudiantes que eligen alemán como 1ª lengua no es un número lo suficientemente alto para formar un grupo, solo se imparte como 2ª lengua.

a) Porcentaje de estudiantes que eligen alemán como LE en los diferentes centros (es necesario señalar que este porcentaje solo se refiere a los IES y no a los CEIP, ya que para estos últimos, como se ha descrito anteriormente, cursar alemán como LE no es algo opcional, sino que es obligatorio).

○ IES

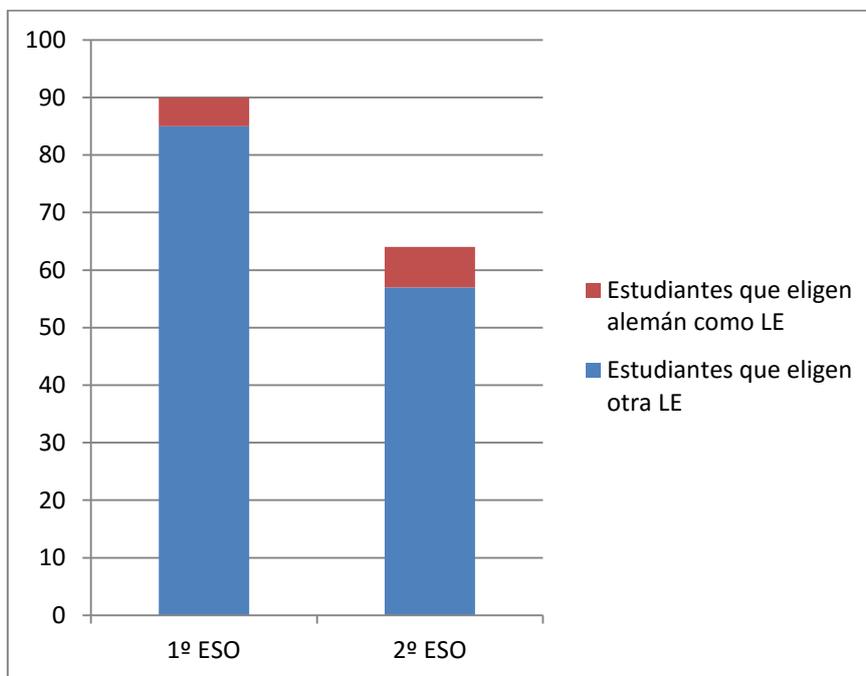


Figura 10. IES La Merced. Fuente: Elaboración propia.

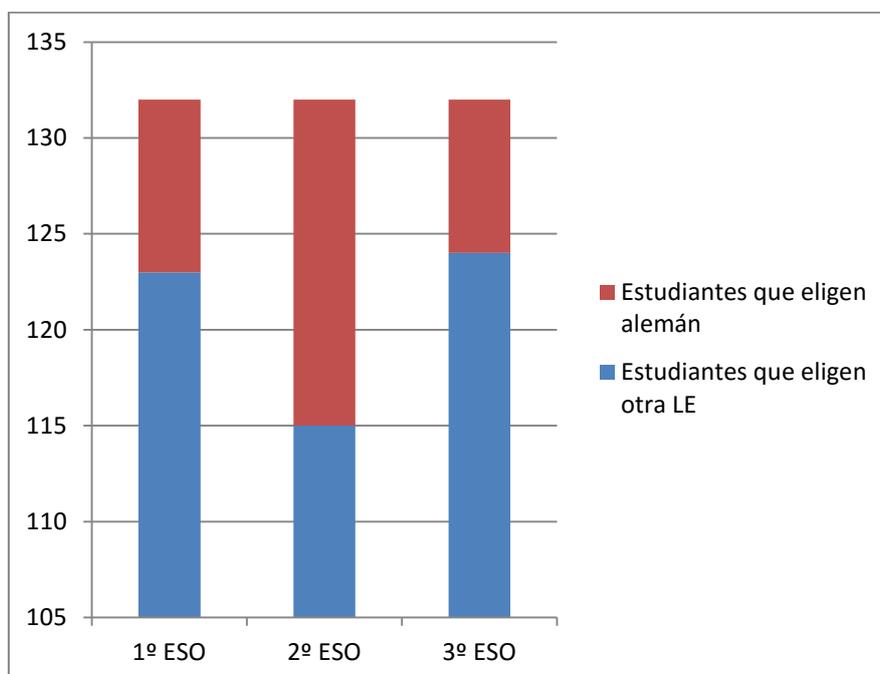


Figura 11. IES Parquesol. Fuente: Elaboración propia.

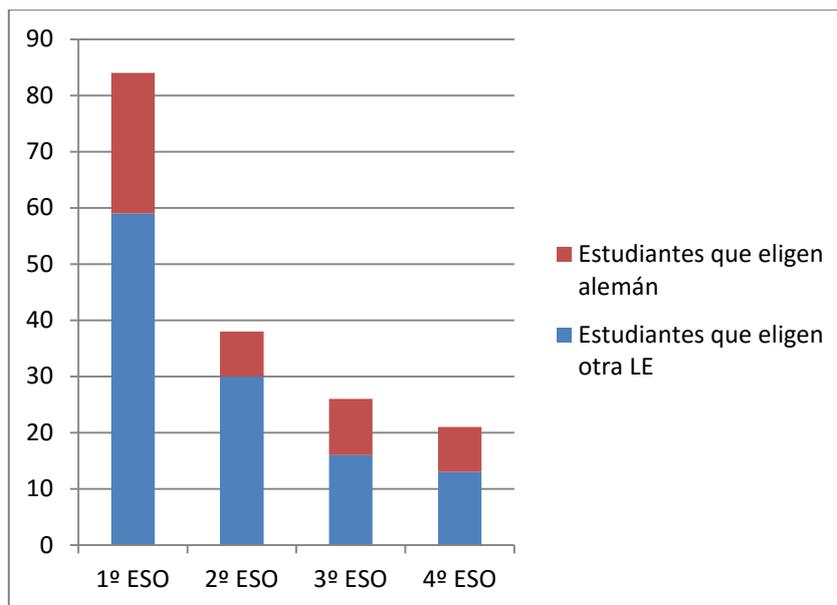


Figura 12. IES Vega de Prado. Fuente: Elaboración propia.

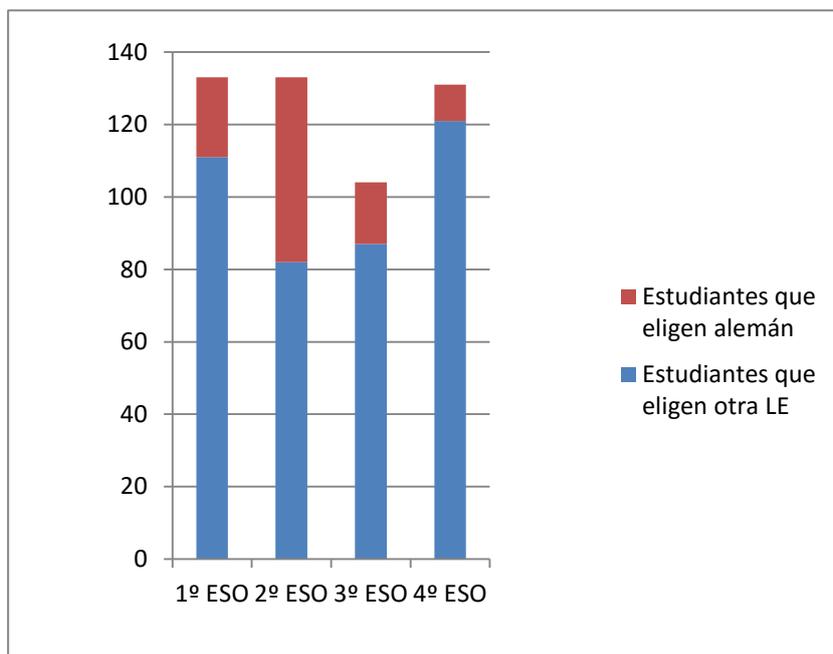


Figura 13. IES Zorrilla. Fuente: Elaboración propia.

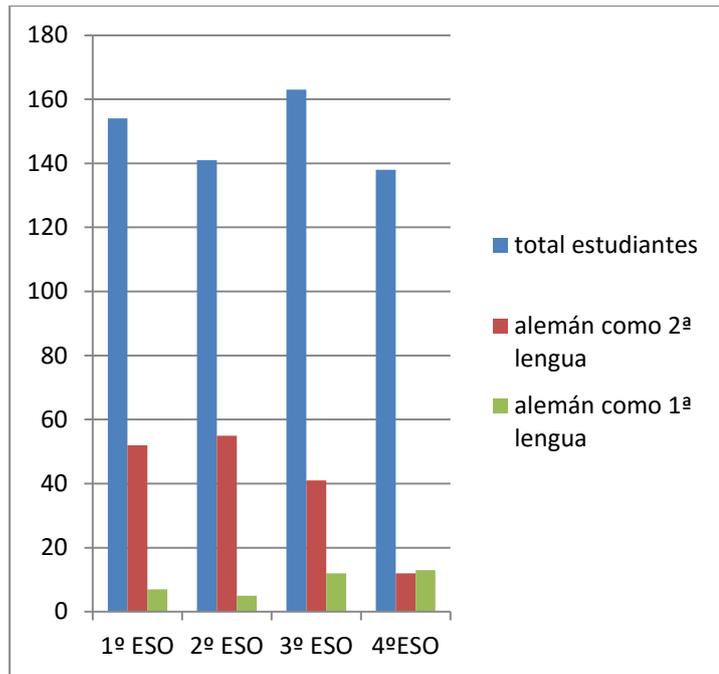


Figura 14. IES Emilio Ferrari. Fuente: Elaboración propia.

b) Editorial de los libros empleados



Figura 15. Editorial de libros empleados. Fuente: Elaboración propia.

c) Examen oral

El 100 % de los docentes preguntados afirman no realizar un examen oral.

d) Actividades extraescolares, programas con nativos y otras observaciones

	Actividades extraescolares	Programas con nativos	Metodologías empleadas
CEIP María Teresa Íñigo de Toro	No	A veces *Mantienen contacto con otros estudiantes alemanes por correo electrónico	A veces utilizan la traducción, audio-lingüal, uso de muchas canciones Plurilingüismo
CEIP Cardenal Mendoza	No	No	Espíritu lúdico canciones y muchos dibujos
IES Emilio Ferrari	Existe un intercambio anual desde hace 10 años con un instituto de Frankfurt	Frecuentemente (este año tienen lectora, si no acogen a cualquier nativo que se preste, o profesores de prácticas)	
IES Julián Marías	-----	-----	-----
IES La Merced	-----	-----	-----
IES Parquesol	Algunos años realizan intercambios	No	
IES Vega del Prado	Realizan un intercambio en 4º ESO en Berlín	No	Método de traducción
IES Zorrilla	No	No. Aunque demandan auxiliares de conversación pero no se les concede	

e) Otras observaciones

1. CEIP María Teresa Iñigo de Toro

- *Teacher Competences for Plurilingual Integration:*

Se trata de un programa de inglés en el cual se tiene en cuenta la diversidad de las sociedades, culturas y lenguas. Tiene como objetivo común definir las competencias que deben tener los profesores, y sobre todo promueve un espíritu plurilingüe. Es un programa en el que están involucrados distintos países: Lituania, República Checa, Polonia y Turquía.

- Asistencia de *Au-pairs* a las clases a veces.

2. CEIP Cardenal Mendoza

No disponen del libro de Ciencias Naturales traducido a alemán. Por consiguiente lo traducen los profesores.

3. IES Parquesol

Solo hay alemán hasta 3º de la ESO.

4. IES La Merced

Solo hay alemán 1º y 2º de la ESO.

5. IES Zorrilla

Mantienen relaciones epistolares con una escuela de Berlín.

8 RESULTADOS

Tal y como se puede observar en el apartado anterior, en Valladolid capital existe un total de 98 centros, incluyendo aquellos que son públicos, privados o concertados desde la etapa infantil hasta la educación secundaria. Del total de esta cifra, nos centramos en los cincuenta y ocho en los que vamos a focalizar el estudio, aquellos centros públicos desde la etapa de infantil hasta la de educación secundaria obligatoria (concretamente son 38 CEIP y 20 IES). De acuerdo con la estadística, es necesario dividir esta cifra en dos grandes bloques: aquellos centros que ofertan alemán como LE y aquellos otros que tienen sección bilingüe en alemán. Del total de centros solo aproximadamente un 2 % tienen sección bilingüe en alemán y aproximadamente un 16 % ofertan alemán como LE. Considerando este porcentaje, se puede deducir que a pesar de la importante y creciente demanda del aprendizaje del alemán, necesita aún más integración práctica.

Si el porcentaje se tasa por separado, el de los CEIP y el de los IES, la cifra aproximada de los CEIPS que tienen sección bilingüe en alemán y que ofertan alemán como LE coincide, siendo un 3 %. Es un dato bastante relevante ya que atañe a la enseñanza más temprana, etapa fundamental en el desarrollo y en la adquisición de una segunda lengua tal como se ha mencionado en la parte teórica previamente. Por otro lado, en cuanto a los IES, un 40 % oferta alemán como LE y ninguno tiene sección bilingüe en alemán. Este es un dato importante a destacar, ya que el número de centros que tiene sección bilingüe en esta lengua, disminuye en los IES en comparación con los CEIP, con un solo centro entre los CEIP y ninguno en la enseñanza posterior, es decir, en los IES. Este aspecto lleva a concluir que la continuidad entre los aprendizajes primarios y los más tardíos no se mantiene. Parece lógico pensar que los conocimientos impartidos en la educación primaria sirven como base a seguir desarrollando en la educación secundaria.

Si comparamos las cifras de centros que imparten alemán como LE (3 % CEIP y 40 % IES), se observa una mayor oferta de centros de educación secundaria obligatoria que imparten alemán como LE que en los centros de educación primaria, y este hecho sí que podría traducirse como una mejora de la oferta en este ciclo, aunque sigue siendo poco significativa.

En cambio, si comparamos este porcentaje con el de los centros que ofertan inglés como LE (en todos los casos) y aquellos con sección bilingüe en inglés, se puede observar un claro aumento con respecto a los que tienen sección bilingüe en alemán, tratándose de un aproximado 42 % en los CEIP y de un 50 % en los IES. Por tanto, el inglés sigue siendo la lengua protagonista en el aprendizaje de lenguas extranjeras en los centros donde se ha realizado el estudio en Valladolid.

Los dos únicos CEIP que ofertan alemán funcionan de modo distinto. El CEIP M^a Teresa Iñigo de Toro tiene alemán como segunda lengua y es obligatorio, solo en los cursos de 5º y 6º. En cambio, en el CEIP Cardenal Mendoza, tienen lo que llaman como ya se ha explicado en el marco teórico «sección bilingüe» obligatoria desde 1º a 6º curso e imparte tres asignaturas en dicho idioma: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística. Sin embargo, un dato a destacar que pude recopilar en la entrevista es que en el colegio no existe alemán como LE, sino que se imparten directamente estas asignaturas en alemán. El docente del centro reconoció que a veces se ve obligado a reducir la duración del tiempo de estas materias, para poder sacar algo de tiempo para enseñar a los alumnos alemán como LE. Este aspecto podría ser objeto de futuras investigaciones (...)

- Número de estudiantes que eligen alemán

Tras recopilar los datos y realizar una estadística, se puede observar que de los cinco centros (IES) donde se han podido recoger muestras, se destaca lo siguiente:

Solo en tres de los cinco centros se puede cursar alemán durante los cuatro años de enseñanza obligatoria. Los dos restantes solo tienen de 1º a 2º curso y de 1º a 3º curso en la ESO. Este también parece un dato a tener en cuenta, puesto que no parece muy lógico que la enseñanza de alemán no continúe a medida que los cursos progresan.

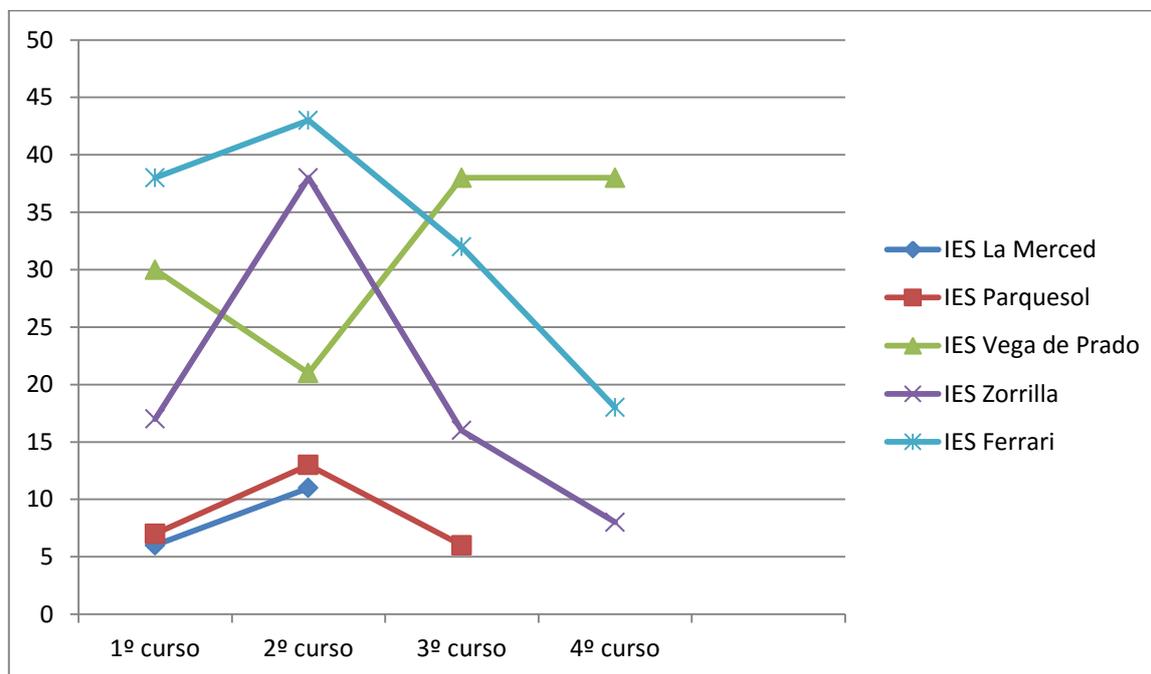


Figura 16. N° de alumnos que eligen alemán como LE en los IES. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como podemos observar en el gráfico superior, el número de alumnos que eligen alemán varía significativamente según de qué centro se trate. El que tiene una mayor demanda es el Instituto Ferrari, que es justamente el único IES que ofrece alemán como 1ª lengua o

2ª lengua. En el IES La Merced y en el IES Zorrilla varía de manera muy significativa el número de alumnos dependiendo del curso del que se trate.

A pesar de que el IES Parquesol y el IES La Merced no ofertan alemán durante los cuatro años del ciclo obligatorio, podría observarse una tendencia general descendente en la evolución de la elección de alemán, que tiene su punto de inflexión más alto generalmente en 2º curso, y en cambio, el último curso siempre coincide el punto de inflexión más bajo.

El porcentaje de alumnos que eligen alemán es el siguiente:

1. IES La Merced: un 6 % y un 11 % en 1º y 2º curso respectivamente.
2. IES Parquesol: un 7 %, 13% y un 6 % en 1º, 2º, y 3º curso respectivamente.
3. IES Vega de Prado: un 30 %, 21 %, 38 % y un 38 % en 1º, 2º, 3º y 4º curso respectivamente.
4. IES Zorrilla: un 17 %, 38 %, 16 % y un 8 % en 1º, 2º, 3º y 4º curso respectivamente.
5. IES Ferrari
 - a) Alemán como primera lengua
Un 4 %, 3 %, 7 % y un 9 % en 1º, 2º, 3º y 4º curso respectivamente.
 - b) Alemán como segunda lengua
Un 33 %, 39 %, 25 % y un 9 % en 1º, 2º, 3º y 4º curso respectivamente.

Es cierto que el porcentaje varía según el centro del que se trate, aun así podría concluirse que a pesar de que el alemán es una lengua en auge como se apuntaba al principio y aunque por múltiples razones cada vez está más demandada, el estudio demuestra que la demanda real en Valladolid capital, objeto de este estudio, es bastante baja, puesto que en ningún centro alcanza al menos el 40 % del grupo de estudiantes.

- Metodologías empleadas

Respecto al apartado concerniente a las metodologías empleadas por distintos centros en las aulas, podríamos deducir, que antiguamente, el método de LE empleado en cada época sí estaba perfectamente definido y delimitado. En cambio, en la actualidad, la estadística nos deja claro que las metodologías de ahora no siguen el patrón de una metodología particular, sino que en este momento el espíritu de ELE está teñido por una esencia conjunta formada por varias metodologías. Aunque, tal y como recoge el MCER, todos los docentes entrevistados afirman que las clases se desarrollan en un ambiente lúdico e interactivo.

- Programa con nativos

En cuanto a los programas con nativos, el estudio denota una falta de personal con este perfil, a pesar de que los centros reconocen que les gustaría que se les dotase o se les concediese los medios para ello.

- Actividades extraescolares

En el ámbito de actividades extraescolares, también puede entreverse una escasez ya que tan solo un porcentaje pequeño de centros las oferta. Las razones por las que estas actividades no son más numerosas se desconocen, aunque estas salidas constituyan un factor bastante relevante en el momento de aprender un idioma, que podrían proporcionar al estudiante una visión más amplia y posiblemente más enriquecedora de la que dispondrían si todo se resumiese en la mera impartición de la lengua en el aula.

- Examen oral

Partiendo de los resultados del estudio, donde se demuestra que ninguno de los centros participantes realiza exámenes orales, podría destacarse que aunque los docentes afirmen preguntar a los estudiantes todos los días de manera individual, y hacer un seguimiento «continuo» de la fluidez en el habla, no existe una forma sistematizada de evaluar la progresión en el ámbito oral, como sí lo hay en el ámbito escrito. Esto podría estar influenciado porque esta habilidad no se exige como tal en la prueba de acceso a la universidad (PAU), y por tanto esto afecta y condiciona todos los modelos educativos previos.

- Editoriales

Por un lado, del total de los ocho centros que ofertan alemán, siete ofrecen alemán como LE. Cuatro de ellos utilizan libros con editorial *Hueber*. Esta es, por tanto, la editorial más usada, al menos en Valladolid para la enseñanza de esta lengua. Los demás utilizan las editoriales *Langenscheidt*, *Prima* y *Herder*.

En cambio, el único centro que no imparte alemán como LE, sino que imparte ciertas materias en dicho idioma (Ciencias Naturales y Educación Artística, como se indicó anteriormente), reconoce que el libro de Ciencias Naturales en alemán que emplean para la enseñanza es una traducción a manos de los mismos docentes, del libro original en español de la editorial Santillana. Si tenemos en cuenta las competencias que se han descrito al principio del trabajo y lo aprendido a lo largo de estos cuatro años de Grado, podría concluir que no parece una medida acertada la de que los encargados que se ocupan de traducir un texto especializado como es el que entraña la materia de Ciencias Naturales, sean docentes no especialistas en dicha asignatura ni en traducción.

Por otro lado, he podido comprobar cómo no todos estos libros utilizados para enseñar alemán definen cuál es el nivel del contenido y el nivel que deben tener los destinatarios. Podría parecer que este aspecto entra en contradicción con el Marco Común Europeo de Referencia

para las Lenguas, ya que como se ha presentado al principio, este delimita perfectamente las competencias de los distintos niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua y por consiguiente, considera necesario conocer qué nivel deben alcanzar los estudiantes.

- Observaciones de la elección de alemán como LE:

Al preguntar a los profesores de alemán si han observado alguna razón, ya sea de tipo económica, social o cultural, en aquellos niños que escogen dicha lengua como LE, todos los docentes entrevistados han coincidido en ciertos aspectos:

- Los alumnos tienen un buen rendimiento académico.
- Los alumnos no son conflictivos socialmente.
- Reconocen que a veces la elección está motivada por los padres, con un perfil que demuestra un interés muy activo en la educación de sus hijos.
- Los padres apuestan por la posible utilidad de este idioma en el futuro de sus hijos teniendo en cuenta la situación económica y laboral.
- Los alumnos son trabajadores y aplicados.
- Los alumnos suelen tener buen rendimiento en la lengua inglesa.

9 CONCLUSIONES

Al inicio del presente Trabajo Fin de Grado se planteaban una serie de objetivos. A medida que se ha ido recopilando información acerca de los métodos de ELE, del MCER, así como se ha delimitado el campo de trabajo: la enseñanza de la lengua alemana en Valladolid capital atendiendo solo a los centros escolares de titularidad pública, se ha llegado a varias conclusiones que se presentan a continuación.

En primer lugar, a rasgos generales, y teniendo en cuenta las pequeñas muestras que expone el trabajo, que no nos permitirán extraer conclusiones generales sobre el panorama global, podría concluirse que la demanda real del alemán como LE en los centros en los cuales se ha llevado a cabo el estudio, es mínima y poco significativa, a pesar de que el alemán es una lengua en auge en la actualidad. Solo un 3 % de los CEIP y el 40 % de los IES oferta alemán y la proporción de estudiantes que elige alemán es en todos los centros bastante minoritaria. Además, si comparamos el porcentaje con los centros que ofertan inglés, esta lengua sigue siendo la protagonista en la enseñanza de LE, puesto que constituye una asignatura troncal (según la nueva denominación de la LOMCE). De esta manera, sigue siendo la lengua protagonista en los centros con sección bilingüe y la lengua que da lugar a iniciativas como la del convenio con el *British Council*, o la de *Teacher Competences for Plurilingual Integration*.

Como también se deduce del estudio descriptivo en Valladolid, podrían concluirse diversos aspectos: los métodos de enseñanza de una LE, en la actualidad, son mucho más flexibles que antes, puesto que hoy en día no se sigue un método determinado, sino que todos los métodos que ya se han utilizado en el pasado, contribuyen a que el método que se imparte en las aulas de enseñanza de LE, sea una recopilación y una combinación de los aspectos más positivos que considere cada docente, constituyendo así un método compuesto por diversos aspectos entremezclados de los diferentes métodos conocidos. También podría deducirse que la editorial más utilizada en Valladolid para enseñar alemán como LE es *Hueber*. Además el estudio demuestra que la realización de exámenes orales no es algo que se lleve a cabo en absoluto en la evaluación de la asignatura. Esto me lleva a pensar que a pesar de que el hecho esté fuertemente influenciado por la PAU donde tampoco se exige este tipo de prueba oral, choca con el planteamiento de la importancia que tiene la interacción tal y como promueve el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas donde la habilidad de hablar es primordial.

En segundo lugar, tras analizar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y haber estudiado su objetivo principal: el de proveer de una herramienta unificadora, es decir, que signifique lo mismo en cuanto a términos de enseñanza de LE en toda la esfera europea, se ha podido observar cómo su espíritu de unidad no siempre se lleva a cabo. Como se puede observar en el estudio, tan solo España podría suponer un ejemplo de cómo no es un país

unificado en determinados aspectos de la enseñanza de una lengua extranjera (LOMCE), pues las pautas a seguir pueden variar dependiendo de una comunidad autónoma u otra. Por consiguiente, podría decirse que el MCER aún no tiene una implantación total, a pesar de que figure en todas las declaraciones de intenciones que aparecen en las leyes de educación.

Tal y como se ha estudiado, la adquisición de una segunda lengua guarda una íntima relación con el proceso de adquisición de la lengua materna. Por tanto, considero de vital importancia ser conocedor de este proceso si va a enseñarse una lengua extranjera, ya que será de gran utilidad tanto como para el docente como para el estudiante.

En este estudio, también se pone de manifiesto una posible dificultad que podría entrañar hoy en día ser docente en un centro con sección bilingüe en España, que sería la de encontrarse en una tesitura donde hay que impartir una materia en la que se es especialista, pero en otro idioma.

También hay que destacar que el método de enseñanza de lenguas extranjeras desempeña un papel muy importante en la actualidad y por tanto, la importancia que se le otorga a la metodología, como elemento decisivo a la hora de aprender lenguas es enorme. Además, la enseñanza de lenguas extranjeras no está estancada, se encuentra inmersa en un profundo cambio, como corresponde a todo proceso dinámico de aprendizaje.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo, S.P. (2011). Los métodos de enseñanza en ELE. El método comunicativo revisado. Recuperado el 14 de julio de 2015, a partir de <[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo Sandra Paola_2011_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf)>

Aguilar Alconchel, M. A. (2004). Chomsky. La gramática generativa. En *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3). Recuperado el 17 de julio de 2015, a partir de <http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf>

Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf>

BOE (2006). Ley Orgánica de educación. *Boletín oficial del Estado* (106), 17158-17207. Recuperado el 16 de octubre de 2015, a partir de <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>>

BOE (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado* (295), 97858. Recuperado el 15 de Octubre de 2015, a partir de <<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>>

BOE (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado* (295), 97858-97921. Recuperado el 16 de Octubre de 2015, a partir de <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886>

C.E.I.P. Alonso Berruguete, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipalonsoberruguete.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Antonio Allúe Morer, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipalluemorer.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Antonio García Quintana, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipgarciaquintana.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=175>

C.E.I.P. Antonio Machado, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipantoniomachado.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Cardenal Mendoza, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipcardenalmendoza.centros.educa.jcyl.es/sitio/>> <http://ceipcardenalmendoza.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=33>

C.E.I.P. Cristóbal Colón, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipcrislobalcolon.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. El Peral, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipelperal.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Federico García Lorca, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://cpfedericogarcialorca.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Francisco Giner de los Ríos, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipginervalladolid.blogspot.com.es/>>

C.E.I.P. Francisco Pino, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipfranciscopino.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Francisco Quevedo, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipfranciscoquevedo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Fray Luis de León, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.frayluis.es/>>

C.E.I.P. Gabriel y Galán, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipgabrielygalan.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Gonzalo de Berceo, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipgonzalodeberceo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Gonzalo de Córdoba, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipgonzalodecordoba.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Ignacio Martín Baro, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipignaciomartinbaro.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Isabel la Católica, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipisabellacatolica.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Jorge Guillén, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipjorgeguillen.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=142>

C.E.I.P. José María Gutiérrez del Castillo, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de

http://ceipjosemariagutierrezdelcastillo.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=79

C.E.I.P. José María Gutiérrez del Castillo, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipjosemariagutierrezdelcastillo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. José Zorrilla, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipjosezorrilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. León Felipe, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceip-leonfelipe.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Macías Picavea, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmaciaspicavea.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. María de Molina, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmariademolina.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. María Teresa Íñigo de Toro, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipteresainigo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Marina Escobar, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmarinaescobar.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Marina Escobar, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de http://ceipmarinaescobar.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=2

C.E.I.P. Miguel de Cervantes, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipcervantesvalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Miguel Delibes, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Miguel Hernández, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmiguelhernandezvalladolid.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Miguel Íscar, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmigueliscar.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Narciso Alonso Cortés, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipnarcisoalonsocortes.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

C.E.I.P. Pablo Picasso, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <http://www.colepicasso.es/>

C.E.I.P. Parque Alameda, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipparquealameda.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Pedro Gómez Bosque, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceippedrogomezbosque.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Ponce de León, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://cponcedeleon.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. San Fernando, Valladolid (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipsanfernando.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Tierno Galván, Valladolid (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceiptiernogalvan.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Vicente Aleixandre, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ceipvicentealeixandre.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

C.E.I.P. Zambrana, Valladolid. (2015). Recuperado el 20 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.ceipzambrana.com/>>

CC.OO. (s.f.) Tabla comparativa LOMCE-LOE. Recuperado el 2 de noviembre de 2015, a partir de <http://www.feccoo-extremadura.org/comunes/recursos/15660/1441055-Tabla_comparativa_LOMCE-LOE.pdf>

Cervantes, I. (2015). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Bilingüismo individual*. Cvc.cervantes.es. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, a partir de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm>

Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Walter de Gruyter. Recuperado el 20 de septiembre de 2015.

Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* 11. MIT press. Recuperado el 20 de septiembre de 2015.

Educacyl, Portal de Educación. (n.d.). Recuperado el 15 de noviembre de 2015, a partir de <<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>>

Egea Rodríguez, E. (2008). Métodos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. En *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, número 2. Recuperado el 16 de julio de 2015 a partir de <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_2/elenaagea_Metodos_para_la_enseñanza_de_las_Lenguas_Extranjeras.pdf>

Espiéira Caderno, S., Caneda Fuentes, L. (1998). El error y su corrección. En *ASELE. Actas IX*. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 a partir de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf>

Fernández López, S. (1995). *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Recuperado el 4 de agosto de 2015, a partir de <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>>

Fernández López, S. (1995). Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revistas Científicas UCM*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, a partir de <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>>

Gómez López, R. (2002). *Evolución científica y metodológica de la economía: Escuelas de pensamiento*. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.eumed.net/cursecon/libreria/rgl-evol/rgl-metod.pdf>>

I.E.S. Antonio Tovar, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesantoniotovar.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Arca Real, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.iesarcareal.es/>>

I.E.S. Condesa Eylo Alfonso, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.iescondesaeylo.com/web/>>

I.E.S. Delicias, Valladolid. (2015). Recuperado a partir de <<http://www.iesdelicias.com/>>

I.E.S. Diego de Praves, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesdiegodepraves.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Emilio Ferrari, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesemilioferrari.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Galileo, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesgalileo.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. José Jiménez Lozano, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesjimenezlozano.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Juan de Juni, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesjuandejuni.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Julián Marías, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesjulianmarias.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. La Merced, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ieslamerced.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Leopoldo Cano, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesleopoldocano.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Núñez de Arce, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.nunezdearce.es/>>

I.E.S. Parquesol, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesparquesol.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Pinar de la Rubia, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iespinardelarubia.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Ramón y Cajal, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesramonycajal.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Ribera de Castilla, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.iesribera.es/>>

I.E.S. Vega del Prado, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://iesvegadelprado.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

I.E.S. Zorrilla, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <<http://ieszorrilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/>>

Jimeno Viñes, M. (2008). Claves prácticas para los nativos de alemán para la clase E/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica de español como lengua extranjera*, 9. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redELE_9_03Jimeno.pdf?documentId=0901e72b80df3594>

Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. (2015). Proyecto educativo C.E.I.P. Jorge Guillén, Campaspero. Recuperado el 11 de noviembre de 2015, a partir de <http://ceipjorgeguillen.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC_2014-2015.pdf>

Junta de Castilla y León, Consejería de Educación. (2015). Sección bilingüe, quinto de Educación Primaria. C.E.I.P. San Fernando. Recuperado el 11 de noviembre de 2015, a partir de <<http://ceipsanfernando.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/libquin201516.pdf>>

Junta de Castilla y León. (s.f.) Portal de educación. Recuperado el 18 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.educa.jcyl.es/es>>

Kočman, A. (2011). Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita. *Marco ELE. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf>

Lees, R. B. (2004). Syntactic Structures. En *Language (Journal by the Linguistic Society of America)*, 3(33). Recuperado el 20 de julio de 2015 a partir de <<http://lingo.stanford.edu/sag/papers/lees-rev.pdf>>

Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002). Recuperado el 25 de mayo de 2015 a partir de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

Martín Peris, E., et al. (Centro Virtual Cervantes) (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE: Enfoque Comunicativo*. Recuperado el 12 de julio de 2015 a partir de <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>

Mato, N. A. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6 (1), 9-24. Recuperado a partir de <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:J21Toqu4tXQJ:dialnet.unirioja.es/de-scarga/articulo/4779301.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>>

Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 0. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *El sistema educativo español*. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, a partir de <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/28f46fcc-163a-470c-a6e1-19ee8356b92b/sistemaeducativo-pdf.pdf>>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). Recuperado el 15 de noviembre de 2015, a partir de <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/0042a2e4-1736-4ad7-b23b-61b211859302/consejerias-exteriores/bulgaria/convocatorias/infogeneralyssbb.pdf>>

Mosquera Gende, I. (2015). *LOE y LOMCE. Lengua extranjera: visión general*. Fundación UNIR, Universidad Internacional de La Rioja. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (pp. 422-447). Recuperado el 10 de octubre de 2015, a partir de <<http://blogs.unir.net/ingrid-mosquera-gende/3433-loe-y-lomce-lengua-extranjera-vision-general>>

Navarro Romero, B. (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Recuperado el 25 de septiembre de 2015, a partir de <<http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>>

Pérez de Herrasti, N. (2014). Errores típicos de profesores principiantes. Recuperado el 11 de diciembre de 2014 a partir de <<http://herrasti.jimdo.com/2014/02/18/errores-t%C3%ADpicos-de-profesores-principiantes-6/>>

Proyecto Educativo British Council C.E.I.P. Miguel Delibes, Valladolid. (2015). Recuperado el 25 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipmigueldelibes.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14>

Proyecto Educativo de Centro C.E.I.P. León Felipe, Valladolid. (2015). Recuperado el 25 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceip-leonfelipe.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PROYECTO_EDUCATIVO_CURSO_2015-16.pdf>

Proyecto Educativo de Centro C.E.I.P. María Teresa Íñigo de Toro, Valladolid. (2015). Recuperado el 22 de septiembre de 2015, a partir de <http://ceipteresainigo.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=47>

Rodríguez, E. E. Métodos para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Recuperado el 26 de septiembre de 2015, a partir de <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_2/elenaegea_Metodos_para_la_enseñanza_de_las_Lenguas_Extranjeras.pdf>

Sección bilingüe-inglés, I.E.S. Antonio Tovar, Valladolid. (2015). Recuperado el 19 de septiembre de 2015, a partir de <http://iesantoniotovar.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14>

Škutová, J., Lima Ramírez, F. (2009). Adquisición de ELE y fosilización de errores en la República Checa. *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 10. Recuperado el 10 de diciembre de 2014 a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_08Skutova.pdf?documentId=0901e72b80df3903>

Sprachcaffe (s.f.). ¿Por qué estudiar alemán? Recuperado el 10 de diciembre de 2014 a partir de <<http://www.sprachcaffe.com/espanol/aprender-aleman/por-que-aprender-aleman.htm>>

Teduca (s.f.). Conductismo. Recuperado el 15 de julio de 2015 a partir de <<https://teduca3.wikispaces.com/2.+CONDUCTISMO>>

Universidad Oberta de Catalunya (s.f.). Conductismo. En *Wiki colaborativo sobre las Teorías del Aprendizaje*. Recuperado el 15 de julio de 2015 a partir de: <<http://uoc-tic-grupo6.wikispaces.com/Conductismo>>