

(Referencia: **Madrid, D. (2001):** “Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España”, en Gómez-Camín, R. (coord.): *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 11-46).

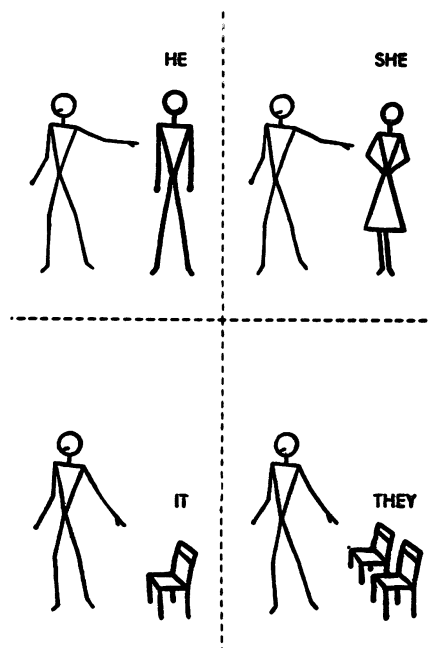
PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ESPAÑA

Daniel Madrid
Universidad de Granada

1. LOS COMIENZOS

Ha transcurrido aproximadamente medio siglo desde que el sistema educativo español se propuso introducir en la escuela la enseñanza del inglés. Ocurrió con la Ley de Educación Primaria española de 1945. Esta ley, refundida y actualizada en 1965, divide la escolaridad en 8 cursos, desde los 5-6 años a los 13-14 y se propone, entre otros fines, regular una educación que favorezca una cultura general obligatoria y prepare para la vida del trabajo. En el curso 81 (13-14 años) se prevé la introducción de la lengua extranjera, "se pretende dotar a los escolares de los conocimientos y hábitos que les permitan hablar, entender, leer y escribir el idioma lo más perfectamente posible" (Herrero y Pastora, 1969). Pero donde realmente se estudiaba el idioma de forma sistemática y con profesorado especializado era en el Bachillerato. Una vez cumplimentados los 4 primeros cursos de Primaria, finalizado el curso preparatorio y aprobado el examen de ingreso, se comenzaban los estudios del Bachillerato y era en el curso 21 donde se iniciaba el estudio de la lengua extranjera (a los 12 años).

(Richards & Gibson, 1945/67, p.2)



Durante los años sesenta los idiomas modernos experimentan un auge extraordinario que va asociado al rápido crecimiento económico, sobre todo con el turismo, y a los nuevos avances científicos y tecnológicos. Europa avanza hacia su unificación y expansión y, en este proceso, se considera que el estudio y el fomento de las lenguas europeas es fundamental. En 1954, los países miembros del Consejo de Europa firmaron la Convención Cultural Europea por la cual los países firmantes se comprometen a fomentar el estudio de las lenguas extranjeras con el objeto de favorecer la comprensión entre los europeos y la futura unidad europea. A partir de entonces, los ministros de educación de los países miembros vienen reafirmando en esta decisión y se considera que el conocimiento de los idiomas es indispensable para el individuo y para la futura unidad de la Comunidad y se convierte en prioridad educativa desde la segunda mitad del siglo XX. Los Cuestionarios Nacionales indican que "el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es capacitar al alumno para la comunicación oral y escrita a través de la misma. En consecuencia, la enseñanza de la lengua inglesa en la escuela primaria española pretende dotar a los escolares de los conocimientos y hábitos que les permitan hablar, y cultivar la sensibilidad en entender, leer y escribir el idioma inglés lo más perfectamente posible. En cualquier caso, dado el carácter de primera aproximación de estos cursos, los conocimientos adquiridos y los hábitos desarrollados constituirán una base firme para el perfeccionamiento posterior, especialmente en los aspectos expresivos, tanto orales como escritos, que necesariamente ofrecen una mayor resistencia a su asimilación y dominio. El método será preferentemente activo, es decir, se partirá de la práctica y utilización constante del lenguaje para llegar después a las sensibles lagunas- reglas y leyes gramaticales y no al contrario. Siempre que ello sea posible, se recurrirá al lenguaje oral vivo, bien en conversaciones y diálogos, bien a través de discos u otros medios de reproducción de sonido".

2. LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS EN LOS AÑOS SETENTA

Con la Ley General de Educación de 1970 la enseñanza de los idiomas estuvo muy influenciada por la metodología *audiolingual* (véase Rivers, 1964; Brooks, 1966;) y por el conductismo estructuralista (véase Skinner, 1957). Esta influencia se plasmaba claramente en las Orientaciones Pedagógicas que elaboró el MEC (*Nuevas Orientaciones para la EGB*, Madrid: Magisterio Español, 1970, pp. 26-28):

El aprendizaje de una lengua extranjera venía a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje. Comenzaba en la segunda etapa de la Educación General Básica, en 6º de EGB (12 años). Se pretendía la adquisición de un vehículo de comunicación que facilitara:

- a) El acercamiento a una segunda cultura, que suponía la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, de

reaccionar).

- b) Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural que evitara frustraciones en los desplazamientos al extranjero (tanto con fines turísticos como profesionales).
- c) La adquisición de información, no disponible a través de la lengua materna, para su utilización posterior en la vida personal y profesional.

Por primera vez, se prevé la necesidad de comenzar el inglés a una edad más temprana y se ofrecen algunas consideraciones metodológicas que han de tenerse en cuenta si los colegios deciden comenzar el inglés desde 3º de EGB (8 años) ó 5º de EGB (10 años) (MEC, 1970:76-77).

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS SESENTA

Escuela Española, 26-4-90, p. 34



La formación del profesorado: cincuenta años de olvidos, lamentos e indecisiones

Antonio Moreno González
Director de la Escuela Universitaria
de Formación del Profesorado de EGB
María Díaz Jiménez.
Universidad Complutense

Las deficiencias que vienen arrastrando desde hace años las escuelas de formación inicial del profesorado tienen su origen en parte en la falta de diálogo, de coparticipación y de generosidad para determinar los olvidos, lamentos e indecisiones. En estos últimos cuarenta años, las escuelas de Magisterio

En la década anterior, allá por los años cincuenta, el alumnado de Magisterio ingresaba en las Escuelas Normales después de 4º de Bachillerato, con 14 ó 15 años. Después de tres cursos académicos, del correspondiente examen de reválida y de las Oposiciones, se accedía a la docencia con 17 ó 18 años de edad. Fue una época muy influenciada por el nacional-catolicismo, la escuela unitaria, la enciclopedia de Álvarez (intuitiva, sintética y práctica) y la ortografía de Miranda Podadera. Se impartía una formación político-social para niños y otra muy diferente para niñas. Se inculcaban enseñanzas de formación familiar y social, y se dedicaba un esmerado espacio a la higiene y limpieza personal, y a las fechas conmemorativas políticas.

El Plan de Estudios de 1967 trae aires nuevos e introduce modificaciones muy importantes. El alumnado de Magisterio ingresa en las Escuelas Normales con mejor formación, tras haber finalizado el ciclo del Bachillerato Superior y la reválida. Después, recibe una formación académica a través del estudio de 16 asignaturas diferentes, durante dos años, que culmina con una prueba de madurez (o reválida). Los que pasaban dicha prueba iniciaban un periodo de prácticas en escuelas, de un curso de duración, con seminarios didácticos de apoyo al final de cada jornada escolar.

El plan 67 estuvo vigente poco tiempo. Pronto fue sustituido por el Plan experimental de 1971 que formaba a otro tipo de maestro, ya Diplomado y más acorde con la nueva Ley de Educación. Pero a pesar de su corta vida, creemos que

formó a unas promociones de maestros y maestras de calidad, con extraordinarias expectativas de empleo y de desarrollo profesional. En nuestra opinión, motivó e incentivó al alumnado y desarrolló su vocación con mucha más fuerza que los planes anteriores y posteriores. ¡En muchos sentidos, aquel tiempo pasado fue mejor!

El Plan de estudios de 1971

En la década de los setenta, la formación inicial del profesorado pretendía prepararlo para que impartiera la enseñanza globalizada de la 1ª Etapa de EGB y/o la de la 2ª Etapa, en un Área de moderada especialización. Los estudios duraban 3 años y se distribuían en:

- a) *Disciplinas comunes*, que preparaban para ejercer como profesor generalista en la 1ª etapa.
- b) *De especialización* en un área de la EGB, que en el caso del profesorado de lengua extranjera, se orientaba hacia la especialización moderada en el Área Filológica (Lengua, Literatura Española e Idioma).
- c) *Optativas*, que se proponían profundizar en las especialidades (cf. de Guzmán, 1973).

Aunque con el Plan de Estudios de 1971 se aumentó el nivel de especialización respecto al de 1967, los resultados fueron especialmente deficitarios para los especialistas en Idioma Moderno (Vicente Guillén, 1981):

Asignaturas	Déficit en %
Idioma moderno	46%
Música	44%
Matemáticas	28%
Lenguaje	11%
Expresión plástica	10%

La investigación de S. Gento, que fue más específica y se centró exclusivamente en la formación del profesorado de inglés, también confirma una alta autoestimación de deficiencias en este profesorado (Gento, 1984:7). La autoestimación de deficiencias en el conocimiento de la lengua inglesa alcanzaba el 62% y en Metodología de su enseñanza el 52%.

Como ya indicamos en Madrid (1996 y 1998), estas deficiencias en el sistema de formación inicial unidas al caos administrativo y a la falta de criterios racionales en los colegios a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con que ha transcurrido la enseñanza del inglés en España durante el último cuarto de siglo, tal y como se puede constatar en varios artículos de la prensa especializada de los años ochenta:

"La enseñanza de los idiomas en España: un desastre (*Escuela Española*, 11/10/84, p.7 (903).

"La enseñanza de idiomas es muy deficiente en la EGB" (*Comunidad Escolar* 1/15 de mayo, 1984, p.11).

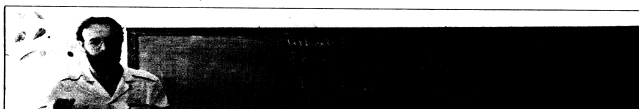
"El sistema educativo descuida la enseñanza de los idiomas" y

"La enseñanza de los idiomas es el aspecto más deficitario de la EGB" en *Comunidad Escolar*, 1/15 noviembre, 1983, p.17 y 18.

"El idioma en la EGB: Un bonito adorno", *Escuela Española* nº 2.740, 1-11-84, p.7(955).

La enseñanza de los idiomas es el aspecto más deficitario de la EGB

La enseñanza de los idiomas es «la cenicienta de la EGB», como la han calificado numerosas fuentes relacionadas con esta enseñanza, que han sido consultadas por nuestra redacción. Y esto es así no sólo porque se consideren insuficientes las horas semanales que se destinan a su aprendizaje, sino también porque la misma



Comunidad Escolar, 15-11-83, p. 18

Respecto a la metodología de enseñanza y a la formación inicial del profesorado también se detectaron importantes carencias (Vicente Guillén, 1981:136):

Tipo de competencia profesional	Carencia en %
- Formación pedagógica en métodos	61 %
.....	44 %
- Técnicas para preparar las clases	70 %
.....	76 %
- Desconocimiento de métodos de enseñanza sin libro de texto ...	83 %
- Desconocimiento técnicas de aprendizaje por descubrimiento ...	
- Uso de los medios audiovisuales	
.....	

Para superar todas estas deficiencias, desde varios foros (cf. M.U.I., 1980; Gimeno y Fernández, 1980; Martín Uríz, 1981) se propusieron un conjunto de medidas urgentes para que se incorporaran en el sistema de formación del profesorado. En el campo específico de los idiomas, se recomendó (Martín Uríz, 1981):

- Desarrollar en el alumnado una competencia comunicativa que les permita enseñar el idioma de acuerdo con las directrices oficiales (y sin complejos).
- Aumentar el número de asignaturas de la especialidad de idioma hasta conseguir el nivel de especialización que reclaman los alumnos y la sociedad.
- Organizar el Plan de Estudios (la enseñanza) en torno a cuatro bloques: a) la *Lengua Inglesa*, b) la *Didáctica de la Lengua Inglesa*, c) la *Fonética* y d) la *Literatura* y el *Comentario de Textos* en lengua extranjera, con asignaturas optativas que profundicen en los núcleos básicos de cada bloque (véase Madrid, 1988).
- Contar con escuelas de prácticas donde se puedan experimentar métodos e iniciativas nuevas.
- Exigir que el idioma sea impartido en las escuelas sólo por especialistas.
- Intensificar la formación permanente del profesorado con participación de las EUM.
- Contar con la ayuda de auxiliares de conversación para las prácticas.
- Incluir estancias obligatorias en Gran Bretaña/EE.UU como parte integrante del Plan de Estudios.

4. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA REFORMA DE 1990

La Reforma de 1990 introduce cambios muy importantes. Entre otras cosas,

se pretende que (Madrid y McLaren, 1994):

- El alumnado se comunique con la lengua oralmente y por escrito y se desarrollen más allá de su propio grupo cultural y lingüístico, formándose actitudes positivas y de tolerancia hacia la futura diversidad cultural y lingüística europea.
- El material curricular que se edite debe favorecer también la reflexión sobre la lengua materna y hacer al alumno más consciente de la naturaleza y función del lenguaje a través de tareas lingüísticas variadas.
- Se potencia la adquisición de habilidades y estrategias, valores y procedimientos que faciliten la realización de futuros aprendizajes y el refuerzo de los aprendizajes anteriores.

Tal y como se expresa en el *currículo oficial*, se propone como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en inglés, no limitándose a los aspectos lingüísticos (fonología, gramática, semántica...) sino extendiéndose también a todos aquellos factores que sin ser lingüísticos, conforman también la comunicación.

4.1. CAMBIOS METODOLOGICOS

En líneas generales, los aspectos metodológicos que prevalecen a partir de la década de los noventa podrían resumirse en los siguientes puntos (Madrid y McLaren, 1994):

- *Se pasa del método audiolingual al enfoque comunicativo*
- *Se parte de un nuevo contexto social: Europa*
- *Se adopta un enfoque funcional*
- *Se da gran importancia a la contextualización*
- *Se practica una enseñanza más centrada en el alumno*
- *Se facilita la construcción de los aprendizajes y el aprendizaje autónomo*
- *Se trata de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado*
- *Se organiza el currículo en forma de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*
- *Se trata de satisfacer los intereses y necesidades de los alumnos*

4.2. OBJETIVOS GENERALES DEL AREA DE INGLES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(Según R. D. 1006/1991, B.O.E. 26-6-91 y R. D. 105/1992 BOJA 20-6-92), al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de la Lengua Extranjera, los alumnos y alumnas habrán desarrollado la

capacidad de:

1. Revisar y ampliar los conceptos gramaticales y funcionales, las nociones y los aspectos fonológicos del ciclo anterior, mediante la comprensión y expresión oral y escrita de situaciones adaptadas en dificultad.
2. Captar la idea principal de textos orales y escritos adaptados en dificultad.
3. Participar en diálogos breves y controlados que desarrollen situaciones de comunicación variadas.
4. Comprensión oral y escrita de textos breves adaptados en dificultad.
5. Identificar y aplicar normas gramaticales y sociolingüísticas en situaciones comunicativas más complejas que en el ciclo anterior.
6. Describir y narrar hechos breves relacionados con la experiencia personal de los escolares y su ambiente más inmediato: casa, familia, escuela y comunidad.
7. Perfeccionar las técnicas de autoevaluación y control del aprendizaje, iniciadas en el ciclo anterior.
8. Ampliar los elementos gramaticales y estructurales del ciclo anterior para comprender y expresar funciones lingüísticas más complejas.
9. Mejorar el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para comunicarse con mayor eficacia que en el ciclo anterior.
10. Usar los elementos básicos de la comunicación no-verbal con mayor soltura.
11. Mejorar la capacidad de discriminación y producción de los elementos fonéticos de la lengua inglesa: sonidos, grupos rítmicos y entonación.
12. Incrementar el léxico y las expresiones coloquiales para mejorar la comprensión y expresión oral y escrita.
13. Leer y recitar en voz alta con una pronunciación inteligible.
14. Desarrollar hábitos de trabajo individual y autónomo.
15. Ejercitar a los escolares en el desarrollo de tareas por parejas y en equipos, mejorando la atención y el interés conseguido en el ciclo anterior.
16. Familiarizar a los alumnos con nuevos aspectos socioculturales de los países angloamericanos, comprenderlos y tolerarlos, contrastándolos con los de la Comunidad Autónoma.
17. Tomar conciencia sobre el valor del inglés como instrumento de comunicación en el mundo y la importancia de saber idiomas en la sociedad actual.
18. Fomentar el espíritu de colaboración en las actividades por equipo, valorando las aportaciones de cada uno de los componentes.
19. Valorar la utilidad de determinadas estrategias y procedimientos básicos para culminar con éxito los procesos interactivos.

20. Apreciar algunos recursos lingüísticos propios de la comunicación oral y escrita.
21. Crear la necesidad de estudiar, practicar y mejorar el nivel de inglés fuera del ámbito escolar.
22. Iniciar la afición por la lectura a) como medio de ampliar el conocimiento de hechos, b) como fuente de placer.

4.3. CONTENIDOS

Usos y formas de la comunicación oral y escrita:

- a) CONCEPTOS: e.g.: Expresar cantidad, contar.
- b) PROCEDIMIENTOS: e.g.: Aprender las técnicas del resumen.
- c) ACTITUDES: e.g.: Mostrar interés por personajes famosos de la política, arte y cultura.

Aspectos socioculturales

- a) CONCEPTOS: e.g.: Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla de la lengua extranjera estudiada cercanos a los intereses de los niños.
- b) PROCEDIMIENTOS: e.g.: Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se hable la lengua extranjera estudiada.
- c) ACTITUDES: e.g.: Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

4.4. CONTENIDOS TRANSVERSALES AL CURRÍCULO

Las situaciones de comunicación también han de desarrollar aspectos curriculares de las siguientes áreas: a) Educación Cívica, b) Educación para la salud, c) Igualdad entre sexos, d) El medio ambiente, e) Educación del consumidor, f) Educación vial.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA PRIMARIA

Estos criterios proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar para determinar el tipo y el grado de aprendizaje que han alcanzado los alumnos en cada ciclo. En Primaria, se establecen los siguientes:

1. Identificar, discriminar y pronunciar los sonidos del inglés.
2. Apreciar el sentido global de textos orales estudiados.
3. Entresacar datos específicos, de textos orales, adaptados en dificultad.
4. Comunicarse oralmente en situaciones simples.
5. Captar el sentido global y localizar datos específicos en textos escritos.
6. Comprensión lectora de libros graduados en dificultad (300-600 palabras de vocabulario básico).
7. Componer textos escritos breves, basándose en modelos o en viñetas ilustradas.
8. Identificar algunos elementos socioculturales presentados.
9. Realizar tareas, orales y escritas de forma autónoma.

Escuela Española, 14-1-99, p. 15

Un 34% del alumnado carece de un nivel mínimo de conocimiento del inglés

□ Encuesta del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa entre los escolares

ESCUELA ESPAÑOLA / MADRID

Una evaluación sobre los conocimientos del inglés entre el alumnado de Educación Primaria de Canarias revela que el 66% capta información de tipo



sexto de Primaria, libros de texto que han sido diseñados para cuarto, por lo que estos alumnos sólo están acostumbrados a trabajar con palabras y frases aisladas. La expresión escrita es la des-

5. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE LA REFORMA

En el nivel de Secundaria, se continúan y se amplían las directrices formuladas para Primaria en los siguientes términos (McLaren y Madrid, 1996 y 1997):

1. Se pretende ampliar la competencia comunicativa general de los/as alumnos/as mediante la *adquisición cíclica* de nuevos conceptos, estrategias, habilidades y actitudes. El proceso de adquisición de la lengua se hace más reflexivo para propiciar un mejor conocimiento y análisis de la lengua materna.
2. Se adopta el *paradigma de la pragmática* que considera como objeto de la enseñanza y aprendizaje el discurso (texto) superando así el paradigma

estructuralista que se basaba fundamentalmente en la oración aislada y fuera de contexto.

3. Para que el estudio de la lengua sea más eficaz y real se afronta de forma *contextualizada*, en diálogos y textos que favorezcan la interacción, el conocimiento social, la asociación de los significados con su contexto situacional. Un aspecto clave del aprendizaje y uso de una lengua es el desarrollo integrado de destrezas y contenidos.
4. Se suele adoptar una concepción multicomponencial del "syllabus", que es la hipótesis subyacente en el modelo que propone M. Canale (1983) y que se recomienda en las directrices oficiales de la Administración Central y de las Comunidades Autónomas, es decir, el objetivo final de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE) consiste en desarrollar la **COMPETENCIA COMUNICATIVA** de los /as alumnos/as, definida como el conjunto de 5 subcompetencias básicas:
 - Competencia *lingüística* (fonética, semántica, morfosintaxis).
 - Competencia *sociolingüística* (funciones comunicativas, actos del habla, intenciones,...)
 - Competencia *discursiva* (diferentes tipos de textos, estructura interna, relaciones de cohesión y coherencia).
 - Competencia *estratégica* (estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas, comunicativas).
 - Competencia *sociocultural* (contextos sociales y culturales).
5. Se recomienda ser consecuente con las aportaciones del *constructivismo*: se concibe la E/ALE como un proceso creativo que permite ir elaborando los niveles de representación interna del nuevo sistema de forma progresiva. Los diferentes contextos de comunicación que presentamos permitirán a los/as alumnos/as ir construyendo nuevos significados tal y como explica Piaget.
6. Se suele recomendar una *enseñanza cíclica* que introduce elementos que conforman la LE en situaciones comunicativas y que se repiten después de contextos diversos, con un grado de complejidad superior al ciclo anterior.
7. Partimos de que los/alumnos/as, durante la Educación Primaria y el primer ciclo de ESO se familiarizaron con una amplia gama de situaciones de comunicación. En el segundo ciclo de ESO se proponen más tareas que mejoran esa competencia comunicativa y que permiten que los/as alumnos/as se desenvuelvan en situaciones habituales de la vida cotidiana y desarrollen estrategias y destrezas que les permitan en el futuro enfrentarse a situaciones

nuevas.

8. A través de múltiples actividades, contribuimos a un mejor conocimiento del código lingüístico del inglés, y de las reglas que rigen su funcionamiento. Se incorpora, de forma sistemática la reflexión sobre la lengua, la habilidades de comprensión y expresión y los aspectos sociolingüísticos más destacados. Pretendemos conseguir de esta manera un mayor desarrollo de la *autonomía* de los/as alumnos/as.
9. Las tareas que se sugieren permiten el desarrollo de las destrezas comunicativas de forma integrada y se le da más importancia a la expresión escrita y a la producción de textos relacionados con la vida personal de los estudiantes y con su entorno inmediato. Es decir, consolidamos, tal y como proponen las orientaciones oficiales, las destrezas productivas.
10. Se incluye el uso sistemático de *textos auténticos* y "realia", cada vez más complejos, para que participen en situaciones de comunicación variadas con el fin de que puedan desarrollar niveles de autonomía que los capaciten para profundizar en el futuro en el estudio del inglés.
11. Se ofrecen situaciones y contextos lingüísticos que favorecen tanto el *aprendizaje* consciente de los elementos que se enseñan como su *adquisición* subconsciente. El aprendizaje se favorece a través del estudio consciente, formal y explícito de la lengua extranjera, por medio de reglas de gramática, listas de vocabulario o prácticas de pronunciación, etc. La adquisición se desarrolla mediante actividades donde no se presta una atención consciente a los detalles formales de la lengua porque son más informales y naturales.

El profesorado de inglés de Secundaria muestra un grado de autoestima profesional muy bajo

- Según un estudio sobre la enseñanza de esta materia en España desde la perspectiva de profesores y alumnos

El estudio revela, de acuerdo con la gran mayoría de las encuestas y entrevistas sostenidas con los docentes de B.U.P. que estos dejaban traslucir una actitud de apatía, indiferencia, pasividad y desilusión, se entreveía en un número considerable de los profesores interrogados, un



Escuela Española, 28-7-94, p. 5

los centros rurales que en los grandes núcleos urbanos. Los alumnos, en su conjunto, se muestran bastante satisfechos con los libros que están utilizando, al mismo tiempo que son totalmente conocedores de sus virtudes y defectos. Desde su perspectiva un buen libro de texto

5.1. OBJETIVOS PARA EL SEGUNDO CICLO DE E.S.O

De acuerdo con los diseños curriculares de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 1989), las enseñanzas de Secundaria han de propiciar la consecución de los siguientes objetivos:

1. **Comprender** situaciones habituales de comunicación emitidas de forma oral y escrita: las ideas generales y los detalles específicos. Lo cual que implica: desarrollar la comprensión de mensajes diversos de complejidad gradual, desarrollar estrategias que permitan captar informaciones generales (skimming) y específicas (scanning), estimular la transferencia desde las situaciones presentadas a otras nuevas.
2. **Producir** mensajes orales y escritos, correctos y apropiados, en situaciones habituales de comunicación, que supone: desarrollar la capacidad para expresar mensajes con propiedad, fluidez y corrección, usar de forma creativa recursos lingüísticos y no lingüísticos que permitan superar o compensar interrupciones en la comunicación, usar el inglés como lengua de instrucción en el aula.
3. **Leer** de forma comprensiva diferentes textos valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio. Esto implica: estimular el interés por la lectura, ayudar a que el alumnado progrese autónomamente y amplíe el vocabulario, preparar a los/as alumnos/as para que puedan acceder a informaciones culturales, de ocio o de estudio.
4. Apreciar diferentes **tipos de lenguaje** y algunos rasgos estilísticos básicos de las narraciones, diálogos y poemas, que implica: valorar los usos imaginativos y creativos del inglés en diferentes formas de expresión, interpretar algunos rasgos creativos y distintivos de la prosa y poesía, favorecer la transferencia de interpretaciones y uso entre la lengua materna y la extranjera.
5. Analizar el **funcionamiento** lingüístico y **comunicativo** del inglés para mejorar las producciones propias. Es decir: usar el inglés como instrumento facilitador y regulador del aprendizaje, estudiar elementos y mecanismos que favorecen la comunicación oral y escrita.
6. Valorar la importancia del inglés como lengua franca universal que permite acceder a otras culturas y contribuye al entendimiento internacional.
7. Apreciar distintos **aspectos socioculturales** de las comunidades angloparlantes y las formas lingüísticas con las que se asocian y expresan. Es decir: identificar aspectos socioculturales de Gran Bretaña y EE.UU, identificar y comprender otras costumbres y formas de vida, reconocer convenciones socioculturales, verbales y no verbales, que son compartidas o diferencian a las comunidades anglohablantes.
8. Desarrollar actitudes críticas hacia los contextos socioculturales que transmiten las lenguas extranjeras, eliminando prejuicios y estereotipos. Lo cual supone: contrastar aspectos socioculturales entre las comunidades anglohablantes y la española, desarrollar actitudes personales de tolerancia y respeto hacia otras formas

9. Desarrollar **estrategias de aprendizaje** autónomo y favorecer el análisis y observación de los propios procesos de aprendizaje con tareas que impliquen: reflexionar sobre los aspectos lingüísticos, cognoscitivos y metacognoscitivos, desarrollar el trabajo autónomo y cooperativo: "projects" que contribuyan al trabajo en equipo y desarrollen el trabajo autónomo.

5.2. ORGANIZACION Y DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL CICLO

Se incluye en *contenidos* tanto los *conceptuales* como los *procedimentales* y *actitudinales* y se refieren a los tres campos que proponen la Administración central y las Autonómicas (McLaren y Madrid, 1996 y 1997):

- la comunicación oral y escrita,
- los aspectos socioculturales y
- la reflexión lingüística.

5.3. TEMAS TRANSVERSALES, referidos a la Educación moral y cívica, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor, Educación vial.

5.4. ATENCION A LA DIVERSIDAD

Escuela Española, 30-9-99, p. 1

CATALUÑA

El 68% del profesorado no cree posible la atención a la diversidad

Un 67,7% de los 460 profesores de centros de enseñanza públicos y privados que

reponden que confirmarían esta impotencia del profesorado para afrontar el que constituye uno de los principales desafíos

educativos especiales, mientras cuatro de cada diez creen que la integración de estos alumnos perjudica a

El sistema educativo de enseñanza "comprensiva" ofrece una educación para todo tipo de alumno, de ahí que sea frecuente encontrar en un mismo grupo alumnos con acusadas diferencias individuales y personales: muy diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, niveles de motivación, niveles académicos, aptitudes para las lenguas, etc. Este hecho se acentúa en el segundo ciclo de ESO, ya que los alumnos han tenido que permanecer escolarizados de forma obligatoria hasta los 16 años independientemente de sus niveles académicos, de sus actitudes hacia el colegio y hacia la enseñanza del idioma. Ya desde el primer ciclo de ESO, se empiezan a distanciar los alumnos de buen rendimiento respecto a aquellos que tienen dificultades

con el idioma y necesitan constantes actividades de refuerzo. Conforme se va avanzando en la ESO, mayor necesidad hay de prestar atención a la diversidad del alumnado de clase. Por eso se ha de procurar incluir una gama muy amplia de actividades, algunas muy sencillas que refuerzan los aspectos básicos del inglés de los cursos anteriores y otras más difíciles que permiten la ampliación de lo que ya se sabe. Gracias a esta diversidad de ejercicios y actividades es posible que cada alumno encuentre ejercicios idóneos para su nivel y estilo de aprendizaje

5.5. ORIENTACIONES METODOLOGICAS

En general, se recomienda seguir los siguientes principios (McLaren y Madrid, 1996 y 1997):

- Se suele recomendar el enfoque didáctico por **tareas** poniendo especial énfasis en:
 - La atención al significado
 - Los procedimientos y modos de participación
 - La contribución de los aprendices al proceso de aprendizaje
 - El desarrollo de los conceptos, procedimientos y destrezas
 - El uso del inglés para resolver las cuestiones que se plantean
 - La resolución de problemas
 - La participación y responsabilización del alumnado en sus procesos de aprendizaje y en la negociación de las tareas curriculares.
 - En las actividades de grupo se ha de intentar propiciar el intercambio de papeles entre alumnos y alumnas, potenciando la participación activa.
- Se ha de procurar que, en la medida de lo posible, que las tareas y actividades propuestas sean auténticas y realistas, semejantes a las actividades de la vida cotidiana.
- Debemos ofrecer tareas de dificultad alta (LANGUAGE EXPANSION), media y baja (LANGUAGE REINFORCEMENT) para satisfacer las capacidades y expectativas de la pluralidad de alumnos que existen en clase (véase el apartado "Atención a la diversidad").
- Se han de tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los niveles de competencia medios que suelen conseguirse al final de la Educación Primaria.
- Aunque se clasifican los contenidos en tres apartados (comunicación oral y escrita,

aspectos socioculturales y reflexión lingüística), se ha de procurar integrarlos a lo largo de las diferentes tareas.

- Con cierta frecuencia se deben proponer actividades por parejas y por equipos que propician el aprendizaje cooperativo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Escuela Española, 10-6-99, p. 18

La primera cosecha de calificaciones en el primer ciclo de la ESO

• LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS, SEGUIDA DE LAS DE INGLÉS Y LENGUA CASTELLANA, CONCENTRA EL MAYOR NÚMERO DE SUSPENSOS EN LA PRIMERA PROMOCIÓN DE ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE LA ESO • ESTE DATO HA SIDO DESGLOSADO DEL ANÁLISIS DE UNA MUESTRA DE 19.862 ALUMNOS QUE ESTUDIARON EN 327 CENTROS DE UNA PROVINCIA.

A través de las sucesivas tareas se facilita la evaluación *continua* de la competencia de los alumnos y se les prepara para la *autoevaluación* y la *evaluación externa*. Los procesos evaluativos se desarrollarán teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1 Capacidad para **comprender**, de forma global y específica, **textos orales**.
- 2 Capacidad para **expresarse oralmente**, de forma inteligiblemente.
- 3 Capacidad para **expresarse por escrito**, de forma inteligiblemente.
- 4 Capacidad para **leer**, de forma extensiva, textos en lengua extranjera.
- 5 Capacidad para utilizar con eficacia todos los **aspectos formales** del código de la lengua inglesa.
- 6 Capacidad para gestionar y participar en los **procesos de aprendizaje** propios.
- 7 Capacidades para identificar y apreciar los **elementos socioculturales** explícitos e implícitos de los textos utilizados.

6. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DESDE EDUCACIÓN INFANTIL

Inglés en Educación Infantil

• ESCUCHAR EL MAYOR TIEMPO POSIBLE LA LENGUA INGLESA Y FAVORECER LAS OPORTUNIDADES PARA HABLARLA SON DOS DE LOS OBJETIVOS DE ESTA EXPERIENCIA ESCOLAR EN UN COLEGIO RURAL AGRUPADO • UNA DE LAS PECULIARIDADES DE LA EXPERIENCIA ES QUE LAS CLASES SON IMPARTIDAS POR UNA MASCOTA.

Experiencia con alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria

AN CARLOS LÓPEZ RODRÍGUEZ / MAESTRO DE UN COLEGIO RURAL AGRUPADO

Una de las novedades más importantes que ha experimentado el área de los idiomas en nuestro país es su posible introducción desde preescolar. Hoy en día somos conscientes de que, aunque hace algunos años, saber leer, escribir y las cuatro reglas era el quehacer de la escuela primaria, el individuo de la Europa plurilingüe del futuro quizás tenga que ser capaz de usar más de una lengua para librarse del calificativo "analfabeto" funcional.

6.1. EL APRENDIZAJE PRECOZ DE LA LENGUA EXTRANJERA

Como hemos indicado en Madrid (1980), diversas circunstancias sociopolíticas han contribuido a que en varios países se comience con la L2 desde los primeros años de la escolaridad. En el caso de la India, Kenia y Uganda, por ejemplo, la L₂ es el único medio a través del cual se puede adquirir cierta formación científica y tecnológica. En otros países, la L₂ es importante porque coexiste oficialmente con otra, tal es el caso de Canadá, Ceilán, Bélgica, Suiza, etc. Y en otros, la L₂ se impone por su utilidad como lengua internacional, como lengua de las relaciones políticas, económicas y culturales. Tal es el caso de España.

El tema que nos ocupa comenzó a llamar la atención en el Seminario de Nuwara Eliya en 1953 y su director desempeñó un papel importante en lo que se conoce en EE.UU. con el nombre de FLES (Foreign Languages in the Elementary School). Posteriormente se celebró un congreso de gran relieve internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela organizado por el Instituto de Educación de la Unesco en Hamburgo del 9 al 14 de abril de 1962 (Stern 1963). En él se difundió la necesidad de investigar en este campo y se examinaron los métodos y problemas más sobresalientes del momento. A este congreso de 1962 asistieron unos 20 participantes de diferentes países, entre ellos: Bélgica, Alemania, Francia, India, Irlanda, Israel, Italia, Marruecos, Inglaterra, EE.UU. y Rusia.

6.2. RAZONES SOCIALES, POLÍTICAS Y ECONÓMICAS A FAVOR DE LA ENSEÑANZA DE LA L₂ DESDE EDUCACIÓN INFANTIL

Como pusimos de manifiesto en Madrid (1980), a lo largo de la historia se han dado múltiples circunstancias que han influido, de una u otra forma, en la enseñanza de las lenguas extranjeras desde los primeros años de la escolaridad.

En varias colonias de EE.UU., por ejemplo, desde el siglo XVII existía la "Grammar School" o "Latin School", donde el latín era la lengua extranjera de mayor importancia, pero también se enseñaba el francés, el español, el holandés y el griego. En Nueva Inglaterra, los alumnos ingresaban en estos centros a los 7 u 8 años y

después de 7 cursos, leían a Cicerón y escribían versos en latín. En Nueva Holanda, la iglesia reformista holandesa abrió en 1637 la primera escuela parroquial privada para enseñar holandés y religión. Los jesuitas franceses también ejercieron influencia para que los indios americanos aprendieran el francés en sus misiones de T. Desert Island desde 1609. En Florida, los misioneros franciscanos españoles también ejercieron una influencia similar en pro del español. En el siglo XVIII, Franz Pastorius, abogado y profesor, también comenzó a enseñar alemán a los hijos de los emigrantes alemanes y en el siglo XIX el alemán se convierte en la primera lengua extranjera que se enseñaba a los niños norteamericanos en la escuela elemental (Donoghue, 1968). En los años sesenta más de millón y cuarto de niños entre 5 y 13 años estudiaban otra lengua además del inglés en las escuelas privadas: el 67% aprendían la 2 dentro de su currículum escolar y el 33% recibían clases por televisión (Breuning, 1961).

En otros países, se hablan varias lenguas, de tal manera que el establecimiento de una **franca** se hace imprescindible como único medio de comunicación. Anteriormente hemos citado la situación de los países donde coexisten oficialmente más de una lengua (Canadá, Bélgica, Suiza,...). El caso es que la necesidad de enseñar una o varias lenguas, además de la vernáculo, por unas u otras razones, se está convirtiendo en una necesidad apremiante. Tal puede ser el caso de España y de los países de la Comunidad Europea en el futuro próximo. En concreto, en nuestro país, la Orden de 8-2-2000 que regula la enseñanza del inglés en educación infantil, en su preámbulo, reconoce la conveniencia de iniciar este aprendizaje a edades tempranas y acepta el compromiso político de anticipar su estudio desde el 2º Ciclo de Educación Infantil y 1er Ciclo de Primaria, para adaptarse al nuevo contexto internacional caracterizado por una progresiva globalización, donde se imponen determinados marcos y estructuras supranacionales. Dicha orden considera el inglés como un componente básico en la formación de los futuros ciudadanos ya que puede abrir las puertas hacia el conocimiento de otras culturas y ayuda a acceder a mercados laborales y profesionales más amplios.

RAZONES PEDAGÓGICAS

Nuestros planes de estudio y nuestra educación se viene concentrando, quizás con demasiada insistencia, en los valores de nuestra tradición, en el estudio de nuestra lengua, nuestro país y nuestras regiones. Ha existido cierto descuido hacia el estudio de las lenguas extranjeras, hacia las formas de vida de otros países y su cultura. En la futura Europa unida, las palabras de Stern (1967: 8-9) habrán de tenerse muy en cuenta:

The learning of a second language must be regarded as a necessary part of total personality formation in the modern world, since it should enable a

person to live and move freely in more than one culture and free him from the limitations imposed by belonging to, and being educated, a single cultural group and a single linguistic community.

Algunas investigaciones han demostrado el valor pedagógico de la L₂ y sus efectos beneficiosos en la Educación Secundaria. Vollmer (1962) demuestra que los alumnos que habían comenzado la L₂ en la Escuela Primaria consiguieron un rendimiento un 10% mayor que los demás, de capacidad similar, en el estudio de otras lenguas modernas iniciadas en el Bachillerato. El Departamento de Investigación de las Escuelas de S. Diego demostró que los que habían estudiado la L₂ en la escuela se mostraban más desenvueltos en las clases de Educación Secundaria, menos tímidos y con menos vergüenza en las actividades de expresión oral.

RAZONES PSICOLÓGICAS Y NEUROLÓGICAS

Ya en el siglo XVIII, Thomas Jefferson intuía ciertas ventajas con la iniciación temprana de la L₂ (T. Jefferson, 1955):

There's a certain period of life, say from 8 to 15 or 16 years of age, when.. the memory is then most susceptible and tenacious of impressions; and the learning of languages being chiefly a work of memory, it seems precisely fitted to the powers of this period which is long enough too for acquiring the most useful languages, ancient and modern...

En nuestros días parece muy extendida la idea de que los niños, en general, tienen gran facilidad para la adquisición del lenguaje: poseen una capacidad extraordinaria para imitar, una gran flexibilidad y espontaneidad; aparentemente, menos sentido del ridículo y menos inhibiciones que el adolescente y el adulto. Es decir, un cúmulo de cualidades que se consideran óptimas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Varias investigaciones han partido de esos supuestos (e.g. Madrid, 1980) y los resultados parecen ser prometedores aunque la tarea no es tan simple como pudiera resultar a primera vista. Como señala Carroll (1961:47): *Children do not, in short, learn foreign languages with miraculous ease in school settings.*

Bajo el punto de vista **cognitivo**, parece que los niños prefieren las actividades mecánicas y el aprendizaje automático y condicionado antes que un estudio consciente de las reglas lingüísticas (Rosansky 1976). Otros autores enfatizan ciertos aspectos afectivos (Brown 1980) y relacionan la adquisición de la L₂ con la habilidad del alumno para reaccionar favorablemente respecto a la cultura extranjera. Brown considera que el alumno de L₂ atraviesa cuatro etapas:

- 1) La de euforia y emoción inicial,
- 2) la de choque, que puede producir, incluso, sentimientos de hostilidad hacia la cultura extranjera,
- 3) la de "stress" cultural, que conlleva cierta recuperación del estado anterior y
- 4) la de asimilación o adaptación a la nueva cultura.

Escuela Española, 15-11-99, p. 42



El inglés es cosa de niños

El aprendizaje del idioma en los colegios se ha impulsado con la aportación de especialistas y nueva

La hipótesis del periodo crítico

Por otra parte, existe la hipótesis del "período crítico" fijada en la iniciación de la pubertad, período en el cual comienzan las dificultades para aprender idiomas. De acuerdo con esta hipótesis, hay un período en el que la adquisición del lenguaje se produce de forma natural y sin esfuerzo. Penfield y Roberts (1959) descubrieron que el cerebro presenta condiciones óptimas para el aprendizaje del idioma durante cierto tiempo. Los mecanismos cerebrales del hemisferio dominante del córtex cerebral se desarrollan en la infancia, antes de la pubertad. De ahí que el organismo del niño tenga una capacidad para la adquisición del lenguaje que el adulto no posee en la misma medida, dada la plasticidad del cerebro en los primeros años de la infancia. Penfield se basa en los resultados de estudios realizados con pacientes que sufrieron lesiones cerebrales en edades diferentes. Se comprobó que un niño al que no le funcione uno de los hemisferios y se le haya producido una afasia puede recuperarse y volver a aprender el lenguaje. Sin embargo, los adultos no disponen de esa capacidad.

Otros neurólogos, como Glee (1961) y Langer (1960) también recomiendan la introducción de la L₂ en los primeros años de la infancia. Langer llega a afirmar que hay un período óptimo para el aprendizaje de la L₂ en el que coinciden una serie de factores: capacidad de imitación, interés por la fonética de la L₂, cierta necesidad de expresarse, etc. Si no se aprende el lenguaje durante esa fase, el individuo adolecerá de espontaneidad.

Andersson (1960) pone también de manifiesto la capacidad multilingüe de los niños con un relato de J.W. Tomb sobre la facilidad con que los niños ingleses de 3 ó 4 años conversaban en *inglés* con sus padres, en *bengalí* con sus nodrizas y en *santali* e *hindustaní* con los criados y empleados de la casa. Para Andersson, los niños verifican un aprendizaje fundamentalmente *condicionado*, que suele ser más informal, automático, intuitivo, espontáneo y natural que el aprendizaje *conceptual* de los adolescentes y adultos. Sobre la edad óptima, nos remite a las conclusiones del Congreso de Mayo de 1956:

The optimum age for beginning the continuous learning of a second language seems to fall within the span of ages four through eight, with superior performance to be anticipated at ages eight, nine, ten. At this early period, the brain seems to have the greatest plasticity and specialized capacity needed for acquiring speech (T. Andersson, 1960:304).

A comienzos de los años 60, el número de países que inició la L₂ en la escuela fue considerable, incluso desde los 6 a los 8 años.

Lenneberg (1967) también mantiene la hipótesis del "período crítico" al comprobar que los niños se recuperan de las lesiones cerebrales antes que los adultos. Por ese motivo considera que es más fácil para los niños adquirir el lenguaje. Lenneberg (1967:175-82) piensa que ese aprendizaje "natural" de la L₂, en situaciones informales fuera del aula y en contacto con los hablantes nativos solo puede tener lugar durante el "período crítico", entre los 2 años y el comienzo de la pubertad. Este factor biológico sería el responsable de que después de la pubertad, pasado el "período crítico", los aprendices de las lenguas extranjeras tengan que estudiarlas de forma mucho más reflexiva, con un considerable esfuerzo y sin perder el acento extranjero. Scovel (1969:252) también considera que es imposible que los adultos consigan aprender la L₂ sin acento extranjero.

En conclusión, parece que no existe suficiente evidencia experimental para mantener hoy en día la hipótesis del período crítico. Los estudios que han demostrado que los niños aprenden antes y mejor la L₂ se han desarrollado en el "medio natural" de la L₂, en contacto con nativos, con lo cual no se puede desligar la edad de los aprendices de la influencia del ambiente donde el niño estaba obligado a desenvolverse. En esos casos, operan determinados factores tales como la necesidad de relacionarse y de "sobrevivir", que son muy diferentes a los que intervienen en un aula de lengua extranjera y en un medio social en donde se usa únicamente la lengua materna.

Stern (1967), en lugar de fijar una edad determinada para el estudio de la L₂, prefiere señalar toda la etapa de la **Educación Primaria**. En el mismo sentido se

pronuncia Carroll (1969:62-63) cuando observó que los alumnos que comenzaron la L₂ en la escuela obtuvieron mejor rendimiento en el *MLA Proficiency Test* que los que comenzaron en el Bachillerato:

If learning a foreign language takes time, the earlier it is started, the better... My opinion is that the amount of competence one achieves is largely a matter of the amount of time spent in learning rather than the actual age of starting.

A idénticas conclusiones llega Burstall (1975) en el proyecto de investigación de la N.F.E.R. que se extendió desde 1964 a 1974: *The achievement of skill in a foreign language is primarily a function of the amount of time spent studying that language...*

Puede observarse que las conclusiones sobre el tema de la edad óptima para el aprendizaje de la L₂ son un tanto polémicas y no coinciden; no obstante, parece haber evidencia científica para demostrar algunas de las ventajas que conlleva la iniciación temprana.

6.3. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE DE LA L₂ DESDE PRESCOLAR:

Escuela Española, 8-6-2000, p. 24

Los escolares estudiarán inglés a partir de los 3 años

A partir del próximo curso escolar, los alumnos castellano-leoneses empezarán a estudiar inglés a partir de los tres años con carácter obligatorio en los centros escolares de la

más Villanueva.

Por otra parte, el próximo mes de julio se celebrará un curso destinado a profesores de Ciencias de la Naturaleza,

Los profesores deberán asistir durante una semana al campo de trabajo en el yacimiento. Trabajarán en grupo y colaborarán en las jornadas de

Como síntesis de todas las argumentaciones anteriores, podríamos concluir que existen considerables ventajas si se comienza con la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde Preescolar o el 1er Ciclo de Primaria (Madrid, 1980:15):

1. Extraordinaria *plasticidad* del sistema nervioso (Penfield y Roberts 1959, Gleees 1961, Lenneberg 1967).
2. Excelente capacidad de *imitación* y gran *adaptabilidad* (Donohue 1968).
3. Facilidad para distinguir, imitar, articular sonidos y conseguir buena *pronunciación* (Kirch 1956, Langer 1960, Carroll 1969, Oyama 1976).
4. Puede ser de gran *valor educativo y formativo*, puede beneficiar el

rendimiento en las demás áreas, incluso en el Bachillerato (Lopanto 1963, Leino y Haak 1963, Flores et al. 1963, Jakovobits 1970). Si el centro puede ofrecer *programas de inmersión*, la lengua extranjera puede ser utilizada para desarrollar las destrezas y habilidades académicas y cognitivas de las demás áreas curriculares. Esta parece ser la tendencia internacional de la década de los ochenta, ya que con este tipo de programas (véase Swain 1979) se han obtenido los mejores resultados.

5. Se dispone de mayor *espontaneidad* y existen *menos inhibiciones* que en la adolescencia al aceptar la L₂ como nuevo sistema de comunicación (Gessell e Ilg 1956, Curran 1972, Guiora 1972). En esta etapa, los niños muestran buena disposición para el aprendizaje de la L₂ en situaciones comunicativas que fomenten la sociabilidad.
6. A esta edad muestran gran curiosidad por las gentes de otros países y por su *cultura* (McAulay 1961, Finocchiaro 1964).
7. Adquieren la L₂ de forma más *natural* (Andersson 1960, Rosansky 1975).
8. Si el dominio de una L₂ es cuestión de *tiempo* (Carroll 1969, 1975), cuanto antes se comience mayor nivel se conseguirá (si se estudia ininterrumpidamente y de forma adecuada).

7. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ACUERDO CON LOS PLANTEAMIENTOS DE LA LOGSE

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo sienta las bases para la formación inicial de un nuevo profesor que sea capaz de aplicar las medidas que acabamos de esbozar (MEC, 1989:209-210):

"La Administración deberá conseguir ... mantener altos niveles de motivación y competencia docente..."

"El papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento"

"La tarea docente se concibe como una mediación .. para que resulte significativa".

Con la Reforma de 1990, se pretende preparar al Maestro para que sea capaz de:

- diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares,

- colaborar con el mundo exterior a la escuela haciendo de la experiencia educativa una experiencia socializadora...
- analizar el contexto en que se desarrolla su actividad,
- combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las diferencias individuales.
-

A partir de este momento, la LOGSE establece la figura del Maestro especialista para la educación física, los idiomas y la música:

"La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, será impartida por maestros con la especialización correspondiente." (LOGSE, art. 16, 1990).

En el área específica de las lenguas extranjeras y teniendo en cuenta los objetivos que se proponen para la Educación Primaria, el profesorado especialista de inglés deberá desarrollar en sus alumnos/as las capacidades que se indican en el R.D. 1006/1991, BOE 26-6-91 y R.D. 105/1992 BOE 20-6-92 (véase también Madrid y McLaren 1993:10-11 y 1994:11-12). Es decir, la función docente del Maestro de LE se orienta en varias direcciones, para que al finalizar la educación primaria, el alumnado, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de la Lengua Extranjera, consiga, en la medida de lo posible, las capacidades que allí se indican.

7.1. FUNCIONES Y ROLES DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Para desarrollar las capacidades que establece el R.D. 1006/1991 y afrontar con éxito los nuevos planteamientos metodológicos que introduce la LOGSE, la enseñanza ha de orientarse por nuevos caminos. Es decir se ha de procurar (R.D. 105/1992, BOE 20-6-92, nº 56):

- Poner en contacto al alumnado con datos comunicativos que resulten significativos y comprensibles, cercanos a los *intereses* y a las *necesidades* de los alumnos, aplicables a un amplio número de situaciones.
- Centrar la planificación didáctica en torno a *tareas* que desarrollen de forma integrada la comprensión y expresión oral y escrita.
- Usar el aula como contexto social para propiciar la *interacción comunicativa*.
- Favorecer el *aprendizaje cooperativo* y las actividades en grupo.
- Organizar y secuenciar los contenidos en torno a *conceptos*,

procedimientos y actitudes.

- Adoptar un *enfoque funcional* en la enseñanza del idioma.
- Centrar la enseñanza en el alumno y ofrecer un *currículum abierto*.
- Ser consecuente con el *constructivismo* y facilitar la "construcción" de los aprendizajes en los alumnos.
- Desarrollar la *competencia comunicativa* de los alumnos y las subcompetencias implicadas: lingüística, sociolingüística, cultural, estratégica y discursiva.

7.2. DIFICULTADES PARA EL DESARROLLO DE LAS NUEVAS TENDENCIAS

Formación inicial deficiente

Escuela Española, 14-5-92, p. VI

La Facultad de Educación en el marco de la Reforma

No se puede formar a los futuros maestros con los planes actuales que no sólo son obsoletos sino que además no responden a las necesidades de la sociedad ni del sistema educativo

Quizás, las limitaciones del profesorado de LE para desarrollar con eficacia su función docente tienen su raíz más profunda en la formación inicial tan mediocre y deficiente que le ofrecen las instituciones de formación del profesorado. Pero, además habría que añadir otros muchos desencantos (Madrid, 1996 y 1998; Trujillo y Madrid, 2001):

- la carencia de medios e infraestructura que posibiliten la consecución de las capacidades que propone la Reforma,
- la crisis del profesorado ante una serie de innovaciones (e.g. atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, PCC, evaluación procesual, autoevaluación del alumno, etc.) que a veces no comparte o que no está dispuesto a llevar a cabo por varias razones:
 - porque no se siente preparado para ello,
 - porque desconfía de los resultados que va a obtener
 - porque puede implicar esfuerzos extra, a veces

innecesarios, o porque se podrían reducir usando otros procedimientos, etc.

En una época en la que se recomienda desde todas las instancias, tanto desde la Administración como desde la investigación psicopedagógica, una máxima atención a las necesidades y a los intereses de los alumnos como punto de partida y referencia para elaborar su currículo, se han diseñado unos planes de formación que no cumplen con las expectativas ni de los futuros maestros, ni de la sociedad en general.

Las necesidades profesionales y de especialización del alumnado de LE

En Madrid (1996 y 1998), demostramos que los alumnos se matriculan en la especialidad de Lengua Extranjera porque quieren ser profesores de idioma en el futuro y desempeñar con dignidad todos los roles que se derivan de ello. En los colegios, habrán de actuar como especialistas y deberán demostrar su competencia de forma directa ante los alumnos e indirectamente ante los padres. Por tanto, sus necesidades más fuertes, en el periodo de formación inicial, giran en torno a las materias de la especialidad, como veremos a continuación. Ahora bien ¿hasta qué punto las Facultades satisfacen esas necesidades profesionales y de especialización? La respuesta la encontramos en las tablas siguientes (Madrid, 1996:76 y 1998:229):

Pregunta:

¿Qué porcentaje de créditos/asignaturas específicas de LE debiera tener la especialidad?

Resultados:	Curso 1º N = 40	Curso 2º N = 52	Curso 3º N = 30	Media
% de especialización (asignaturas de inglés)	63.9 %	70.5 %	67.8 %	67.4 %

En una encuesta aplicada a profesores/as de Secundaria en ejercicio preguntamos por el grado de especialización que debiera tener el Magisterio de inglés y los Licenciados de Secundaria, y obtuvimos resultados bastante similares (Madrid, 1996:84 y 1998:230):

Pregunta:

¿Qué porcentaje de créditos/asignaturas específicas de inglés debiera incluir el Plan de Estudios para la especialidad de Maestro/a de inglés y Licenciado/a en Filología inglesa?

Resultados:

	% de especialización (Maestros/as)	% de especialización (Licenciados de Secundaria)
Opinión del profesorado de Secundaria (N = 66)	63.3 %	77 %

Llama la atención la aproximación entre las opiniones del alumnado de Magisterio, que reclaman un 67 % de especialización y la del profesorado de Secundaria que se inclina por un 63 %. También es interesante comparar el grado de especialización que proponen los profesores de Secundaria para los Maestros y para los Licenciados: bastante alta para los dos niveles y con una pequeña diferencia del 10 % a favor del nivel de Secundaria.

Después de conocer la opinión de los alumnos, lo primero que salta a la vista es la falta de correspondencia entre la demanda del alumnado y del profesorado del inglés y la oferta de las instituciones, tal y como puede apreciarse en los datos de la tabla siguiente y en su correspondiente representación gráfica (Madrid, 1996:85 y 1998:230):

	% de especialización
Demanda del alumnado de Magisterio de Inglés	67.4 %
Oferta institucional	27 %

Este desajuste entre los intereses y las necesidades profesionales del alumnado y la oferta de la institución explica los resultados de la siguiente pregunta (Madrid, 1996:86 y 1998:231):

Pregunta:

¿Crees que el Plan de Estudios sirve para formar al maestro de LE que necesita Andalucía/España hoy en día? Subraya: sí, a medias, no

Resultados:

Muestra : 80 alumnos		
Si:	5	(6.2 %)
A medias:	52	(65 %)
No:	23	(28.7 %)

Interés por las asignaturas de la especialidad

Para explorar este punto se entregó a cada alumno una encuesta en donde figuraban todas las asignaturas que aparecen en el impreso de matrícula de la Especialidad de Lengua Extranjera y se formuló la siguiente pregunta:

¿Qué importancia y relevancia le concedes a las siguientes materias/asignaturas para desempeñar en el futuro las funciones propias del maestro/a de LE? Puntúa las siguientes asignaturas de 0 a 4, teniendo en cuenta que:

- 4 = tiene mucha importancia para mi formación inicial como maestro/a de inglés
- 3 = es importante y relevante
- 2 = ni la considero importante ni poco importante, me es indiferente
- 1 = tiene poca importancia
- 0 = no tiene relevancia

Los resultados obtenidos fueron los siguientes (Madrid, 1996:80 y 1998:231):

3.9 Idioma
 3.9 Didáctica del idioma extranjero
 3.8 *Practicum*
 3.8 Fonética
 3.8 Usos de la comunicación oral y escrita
 3.8 Taller de idioma
 3.7 Morfosintaxis
 3.4 Aspectos socioculturales
 3.4 Análisis de textos literarios ingleses

Interés por las demás asignaturas

Le siguen en importancia las siguientes materias (escala de 0 a 4) (Madrid, 1996:81 y 1998:232):

- 3.08 Didáctica general
- 2.98 Lingüística general
- 2.82 Psicología de la educación
- 2.82 Lengua y Literatura española
- 2.75 Lengua instrumental española

Las asignaturas del impreso de matrícula que menos interesan a los alumnos de

inglés son las siguientes:

- 0.78 Expresión plástica tridimensional y su didáctica
- 0.7 Música incidental, creatividad musical y nuevas tecnologías
- 0.7 Didáctica de la Historia del Arte
- 0.65 Psicología de la educación física escolar
- 0.55 Educación física básica
- 0.42 Didáctica de los deportes colectivos

Este desajuste no se ha producido solo en Granada. Se inicia en la propuesta de troncalidad del *Consejo de Universidades*, que establece para todo el territorio nacional sólo un 27 % de especialización. La mayoría de las universidades españolas -a excepción de la La Laguna y alguna otra- se han limitado a mantener ese porcentaje, aun cuando lo podían haber corregido con las materias obligatorias de Universidad y con la oferta de optativas de los centros.

7.3. EXPERIENCIAS INNOVADORAS PARA EL FUTURO

Quizás, una de las iniciativas más interesantes para mejorar el rendimiento de la función docente del profesorado de idioma consistiría en dejar de actuar como un profesor de LE y convertirse en profesor de L₂ empleando la L₂ como medio de instrucción para impartir algunas áreas curriculares. Es decir, se trata de introducir, parcialmente, el bilingüismo curricular tan pronto como sea posible. Es lo que se denomina en inglés *content-based teaching* (véase Madrid et al. 1998; Madrid y García Sánchez, 2001). Este enfoque comienza a ser una realidad en algunas escuelas donde imparten dos o tres áreas educativas en la L₂ desde la Educación Infantil. En el ámbito universitario, esta corriente se relaciona con el movimiento denominado LSP (L₂ con fines específicos). Existen varias razones a favor de un enfoque que use la L₂ para impartir aspectos conceptuales de otras áreas. De esa forma (Madrid et al. 1998:6):

- Se ofrecen oportunidades para que los alumnos a) amplíen sus conocimientos generales y b) mejoren su competencia con la L₂ al mismo tiempo.
- El alumnado puede desarrollar, por una parte, las destrezas lingüísticas / comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), por otra, puede aprender temas y contenidos de su interés.
- El alumnado aprende la L₂ de forma mucho más significativa, más ligada situaciones y contextos auténticos, a sus intereses y necesidades y, en general, se siente más motivado.
- Las experiencias de aprendizaje son más globales y en consecuencia menos analíticas.

- Se contribuye a que el alumnado use la L₂ con fines específicos, es decir, para aprender sobre el mundo real a través de la L₂.
- Las actividades de clase se centran en el contenido de lo que se está estudiando, en el mensaje y no solamente en los aspectos formales (formas gramaticales, etc.)
- Los aprendices pronto comprueban la utilidad de la L₂ para ampliar conocimientos tal y como ocurre cuando consultan una enciclopedia internacional, una revista o cualquier otra fuente auténtica.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Allen, E. D. y Ryan, K. (1969): Microteaching, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Andersson, T. (1954): "Too Young to Learn a Foreign Language?" *Unesco Courier* I.
- Andersson, T. (1955): "The Teaching of Foreign Languages in the Primary Schools: Issues and Implications", *Education* 75, April.
- Andersson, T. (1961): "After FLES-what?". *The Education Forum*, pp. 81-86, Nov.
- Andersson, T. (1973): "Children's Learning of a Second Language: Another View", *Modern Language Journal* LVII: 5-6, sep-oct.
- Bestard, J. (1985): *La enseñanza del inglés a los niños*. Madrid: Edi-6.
- Bilingualism*.
- Brooks, N. 1960/1964. *Language and Language Learning*. Second Edition. New York, etc.: Harcourt, Brace and World.
- Brown, H. O. and Gonzo, S. (1995): *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey. Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. Moon, J. and Tongue, R. (1991): *Teaching English to Children*. London: Collins.
- Canale, M. (1983): 'From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy', in Richards and Schmidt (eds) (1983): *Language and communication*. Harlow, Essex: Longman.
- Cant, A. and Superfine, W. (1997): *Developing Resources for Primary*. London:

Richmond.

- Carroll, J. B. (1969): "Psychological and Educational Research into Second Language Teaching to Young Children", en Stern, H.H. (1969).
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruickshank, D. R. y Broadbent, F. W. (1970): Simulation in preparing school personnel, D. C.: ERICC on TE, Washington.
- de Guzmán, M (1973): *Cómo se han formado los maestros (1871-1971)*. Barcelona: Prima Luce.
- Dulay, H, C, and Burt, M. K. (1974): "Errors and strategies in child second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Dunn, O. (1984a): *Beginning English with young children*. London: MacMillan.
- Dunn, O. (1984b): *Developing English with young Learners*. London: MacMillan.
- Ekstrand, L. H. (1979): "Replacing the critical period and optimum age theories of second language acquisition with a theory of ontogenic development beyond puberty. *Education and Psychological Interactions*. Dept. Educational and Psychological Interactions. Dept. Education and Psychological Research, Malmo School of Education.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O. U. P.
- Ervin-Tripp, S. (1974): "Is second language like the first?". *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- Finocchiaro, M. (1964): *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill.
- Flores, J.S., Johnson, C. y Ellison, P. (1963): "The Effect of Foreign Language Instruction on Basic Learning in Elementary Schools", *The Modern Language Journal*, Jan. XLVII.
- Gento, S. (1984): "El reto de la enseñanza del inglés en la Educación Básica" en *Escuela Española*, 8-11-84, no 2.741, p. 7(971).
- Gimeno Sacristán, J. y M. Fernández Pérez (1980): *La formación del profesorado de EGB: análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación (M.U.I.)
- Glees, Paul (1961): *Experimental Neurology*. Oxford: Clarendon Press. P. 504.
- Greigle, R.C. (1957): "Foreign Languages and Basic Learnings". *The Elementary School Journal*, May, LVII.
- Guiora, A. Z., Beit-Hallahami, Brannon, R. C. L., Dull, C. Y. y Scovel, T. 1972: "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study". *Comprehensive Psychiatry*.
- Herrero, C. y Pastora, J: (1969): *Prácticas de enseñanza*. Valladolid: Miñón.
- Holdernes, J. (1991): "Activity-based teaching: approaches to topic centred work". In Brumfit, Moon and Tongue (eds.).
- House, S. (1997): *An Introduction to Teaching English to Children*. London:

Richmond Publishing.

- Johnson, J. S. and Newport, E. L. (1995): "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". In Brown and Gonzo, pp. 75-115.
- Kersh, B. Y. (1962): "The classroom simulator", *Journal of Teacher Education*, 13, 1, 109/10.
- Kinsbourne, M. (1981) "Neurolinguistic aspects of bilingualism". In H. Winitz (ed.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Krashen, S. (1982): "Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment". In Krashen, S., Scarcella, R. C. and Long, M. H. (eds.): *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, M. A.: Newbury House, 1982.
- Langer, S.K. (1960): "A Consideration of the Neurophysiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences", *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 82.
- Lee, W. R. (1986): *Language Teaching Games and Contests*. Oxford: Oxford University Press.
- Leino, W. y Haak, L. (1963): *The Teaching of Spanish in the Elementary School and the Effect on Achievement in Other Selected Subject Areas*. U.S. Office of Education Contract SAE 9515, St. Paul, Minn.: Public.
- Lenneberg, E. (1964): "A Biological Perspective of Language", *New Directions in the Study of Language*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1967.
- Littlewood, W. (1981): *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: C.U.P.
- Lopanto, E.W. (1963): "FLES and Academic Achievements", *The French Review*, April.
- M.E.C. (1970): *Educación General Básica: Nuevas orientaciones*. Madrid: Magisterio Español.
- M.E.C. (1989): *Libro blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1990): *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo*. Madrid: Escuela Española.
- Madrid, D. (1980): *Estudio experimental sobre la enseñanza del inglés de 6 a 8 años*. Universidad de Granada. Grupo de Investigación "Lingüística, Estilística y Didáctica del Inglés".
- Madrid, D. (1988): "Formación inicial para el maestro de inglés" en P. de Vicente, O. Sáenz y M. Lorenzo (eds): *La formación de los profesores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Madrid, D. y N. McLaren (1993): *Proyecto curricular "Making Friends"*

- (*Educación Primaria, segundo ciclo*). Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. y N. McLaren (1994): *Proyecto curricular "Making Friends"* (*Educación Primaria, tercer ciclo*). Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D. (1996): "Los planes de estudios para la formación inicial de los Maestros de Inglés", en Hengge Cardel, S. (ed.): *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, pp. 62-92. GRETA: Granada.
- Madrid, D. (1998): "Función docente del profesorado de idiomas", en C. Cómez y M. F. Cruz: *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D., Pérez, C., Muros, J. y Cordovilla, A. (1998): *Education through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. y García Sánchez, E. (2001): "Content-based Second Language Teaching" en García Sánchez, E. (2001): *Present and future trends in TEFL*. Universidad de Almería: Servicio de publicaciones.
- Martín Uriz, A. (1981): "Conclusiones del seminario de inglés" del I Encuentro Nacional de Escuelas de Magisterio, 18-12-81. Málaga: I.C.E de la Universidad de Málaga.
- McAulay, J. (1961): "Interests of Elementary School Children", *Social Education*, XXV, December.
- McLaren, N y Madrid, D. (1996): *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- McLaren, N. y Madrid, D. (1996, 1997): *Making Progress 1, 2, 3 y 4*. Valladolid. La Calesa.
- McLaughlin, B. (1984): *Second Language Acquisition in Childhood: vol. 1, Preschool Children*. New Jersey.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: E. Arnold.
- Ministerio de Universidades y de Investigación (M.U.I.) (1980): *Memoria del Seminario para el análisis de la identidad de las escuelas universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas*.
- Moscovitch, M. (1973): "Language and the cerebral hemisphere. Reaction-time studies and their implications for models of cerebral dominance. In P. Pliner, L. Krames and T. Alloway (eds.): *Communication and affect: Language and Thought*. New York: Academic Press.
- Moyano Conde, A., Muñoz de Lalle, A., Pérez Esteve, P., (Coord.) (1996): *Enseñar y aprender una segunda lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mur Lope, O. (1998): *Cómo introducir el inglés en educación infantil*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Patkowski, M. (1980): "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language". *Language Learning*, 1980, 30, 449-472.
- Peck, B. T. (1981): "The European Teacher and his training", *Modern Language in Scotland*, 21-22.

- Penfield, W. (1953): "A consideration of the neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American academy of arts and sciences*, 82, 201-14.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959): *Speech and Brain Mechanism*. Princeton, N.J. Princeton, N.J.
- Piaget, J. (1973): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1977): *The Origin of Intelligence in the Child*. Penguin Books: Hardmondsworth, Middlesex, England.
- Pica, T. (1985): "The selective impact of classroom instruction on second language acquisition". *Applied Linguistics*, vol. 10.1.
- Prator, C. H. (1969): "Adding a second language". *TESOL Quarterly*, 1969, 3, 95-104.
- Richards, L. A. y Gibson, C. (1945/67): *English through Pictures*. New York: Washington Square Press.
- Riestra, M. A. and Johnson, C. E. (1964): "Changes in attitudes of elementary school pupils toward foreign speaking peoples resulting from the study of a foreign language". *Journal of Experimental Education*, Fall, 1964, XXXIII, pp. 65-72.
- Rivers, W. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosansky, E. (1975): "The Critical Period for the Acquisition of Language: some Cognitive developmental Considerations" *Working Papers on*
- Scott, W. A. and Ytreberg, L. H. (1990): *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Scovel, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance". *Language Learning*, 19, 245-254.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* X:3: 201-31.
- Skinner, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. H. (1963): *Foreign languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Stern, H. H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education*. London: O.U.P.
- Stern, H. H. (1969): *Languages and the Young School Child*. London: O.U.P.
- Swain, M. (1978): "What does research say about Immersion Education?", *So you Want your Child to learn French?* Ottawa, Canadian Parents for French.
- Tompson, E. E. and Hamalainen, A. E. (1958): *Foreign Language Teaching in Elementary Schools*. Washington, D. C.: Ass. For supervision and curriculum development of the N.E.A.
- Tough, J. (1991): "Young Children Learning languages". In Brumfit, Moon and Tongue (eds.)
- Trujillo, F. y Madrid, D. (2001): "Reflexiones en torno a la formación inicial del

- profesorado especialista en lenguas extranjeras, en Perales, J. et al.: *Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI*, pp. 1771-1778.
- UNESCO (1961). Education Abstracts: Second language Teaching in Primary and Secondary Schools, XIII, 3 New York: Unesco Publication Center, pp. 9-52.
- Valcárcel, M., Coyle, Y. and Verdú, M. (1996): "Learning foreign languages. Learner strategies" in McLaren, N. y Madrid, D. : *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.
- Vale, D. with Feunteun, A. (1995): *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vicente Guillen, A. (dir) (1981): *Las escuelas universitarias del profesorado de EGB*. Universidad de Murcia: Instituto de Ciencias de la Educación..
- Villar, L. M. (ed.) (1977): *La formación del profesorado: nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- Williams, m. (1991): "A framework for teaching English to young learners". In Brumfit, Moon and Tongue (eds.).