



UNIVERSIDAD DE BURGOS

Facultad de Humanidades y Educación
Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Estudio de caso sobre
el aprovechamiento colaborativo de las TIC en los procesos
de enseñanza-aprendizaje de alemán presencial
en Escuelas Oficiales de Idiomas

Doctorando: Mercedes Abad García

Director: Dr. D. Fernando Lezcano Barbero

Burgos, junio de 2020



UNIVERSIDAD DE BURGOS

D. *Fernando Lezcano Barbero*, profesor de la Universidad de Burgos

HACE CONSTAR que la Tesis Doctoral titulada "*Estudio de caso sobre el aprovechamiento colaborativo de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de alemán presencial en Escuelas Oficiales de Idiomas*", realizado por D^a. *Mercedes Abad García*, reúne todas las condiciones exigibles para ser presentada y defendida públicamente, tanto por la relevancia y actualidad del tema tratado como por el procedimiento metodológico seguido: adecuada contextualización, riguroso procedimiento de obtención, así como un buen tratamiento de la información y correcta argumentación de las conclusiones. La presente investigación presenta importantes nuevas líneas de investigación.

Por todo ello manifiesto mi acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

Burgos, 10 de junio de 2020

DIRECTOR DE LA TESIS

Una firma manuscrita en tinta azul, que parece ser 'F. Lezcano Barbero', escrita sobre un círculo tenso que rodea la parte inferior de la firma.

Fdo. Fernando Lezcano Barbero

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las deudas de gratitud contraídas a lo largo del tiempo y muchas las personas que han contribuido a que un día decidiera emprender este trabajo de investigación y que llegara a término.

Quiero agradecer a Fernando Lezcano Barbero, por estar ahí, con paciencia, dirigiendo esta tesis y dando forma a mi trabajo, mejorándolo.

A Sara Gil Abad, por su colaboración desinteresada y generosa y su valiosa aportación como estadística, pieza clave para completar este trabajo.

A los alumnos y a las profesoras participantes en la experiencia educativa desarrollada en el marco del presente estudio, sin los cuales no habría sido posible su puesta en marcha, en particular, a Julia Müller, por su colaboración, siempre eficaz y entregada.

A los docentes de alemán participantes en la encuesta EOI-TIC, cuya valiosa colaboración ha posibilitado conocer de primera mano el equipamiento tecnológico de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el aprovechamiento que hacen los mismos de las TIC en su práctica educativa como profesores de alemán presencial.

A Joan Ramón Zaballós, por su diligente y generosa aportación para completar el relato de la historia de las Escuelas y su apoyo en distintos momentos de mi vida profesional.

A los compañeros de la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero, por haberme hecho sentir siempre bien acogida en mi regreso a la actividad docente en las Escuelas tras unos años de enriquecimiento personal y profesional en otros lugares. Por su apoyo, su sentido del humor y la confianza que siempre han mostrado en mi trabajo.

A todos los compañeros de profesión que me han ayudado y enriquecido en el ejercicio de mi actividad docente, en particular, a Eva Surribas y María Vaz por ser las profesionales que, en mis inicios en la docencia, me orientaron y mostraron la importancia del esfuerzo por hacer un buen trabajo y enseñaron a querer la profesión.

A Olga Esteve y Heidi Grünewald, coordinadoras de la formación semipresencial ofertada en su día por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la que se trabajaron aspectos metodológicos y didácticos para la enseñanza-aprendizaje del alemán que tan valiosas herramientas aportaron a tantos profesores para el buen ejercicio de su práctica docente y que orientaron mi quehacer profesional en la mejor de las direcciones.

A las Escuelas Oficiales de Idiomas, institución pública abierta a todos, diversa, plural e inclusiva donde las haya; a todos los profesionales que la integran comprometidos con su profesión, que creen en la institución y en su valiosa aportación al enriquecimiento plurilingüe, pluricultural e intercultural de la sociedad, eoisitas convencidos que han contribuido a la mejora de la institución en sus ya más de cien años de existencia.

A todas aquellas personas que intencionadamente o, sin ellas saberlo, han supuesto una fuente de inspiración o han hecho más llevadero mi trabajo, en especial, a Namay, por la nota de color puesta a este último año con su inteligencia, su sentido del humor, su tenacidad y su nobleza; a todas aquellas personas que me han regalado un saludo de “buenos días” o un poco de su tiempo, interesándose por mi marcha y haciéndome partícipe de la suya, en estos meses de confinamiento.

Quiero terminar con un agradecimiento especial a mi familia y, en particular, a mis padres. A mi padre, ya ausente, quien a pesar de su incapacidad física supo verse como un ser independiente y valioso; por su fortaleza, su honestidad, su entereza, su humildad, su grandeza de corazón y su sentido del humor; por la profunda huella que dejó en mí. Y a mi madre, por su tesón y entereza, por haber estado siempre ahí y cuyo apoyo ha sido especialmente valioso en el final del proceso de creación de este trabajo de investigación.

A Spiwi, por su generosidad e indulgencia, por su tolerancia, por su capacidad para acompañar, para escuchar y comprender, por su inteligencia, su creatividad, su sentido del humor y autenticidad, por su sentido de la libertad; toda una fuente de inspiración que impulsó un cambio de rumbo en mi viaje que, de momento, me ha traído hasta aquí.

Mercedes Abad-García

orcid: 0000-0003-1625-6935

mercedes.abad.2012@gmail.com

[@merce_mag](#)

“Veo que mis proyectos me llevaron a lugares que yo ni sabía que existían.
Que seguir tus propios pasos es la manera más emocionante de afrontar la vida.

Si vas a tener que nadar contracorriente,
vas a sentir el vértigo de tus propias decisiones e, incluso,
vas a tener que lanzarte al vacío.
¿Te atreves ... a salirte del camino?

Lo más curioso es que nadie se arrepiente nunca de haber viajado.
Conoces gente increíble y aprendes que la verdadera aventura
consiste en confiar en los demás.

Sabrás que has llegado cuando te sientas perdido.
Y no pienses demasiado en el camino de vuelta. Así, te sentirás más libre.

¡Recuerda! Todos los sueños caben en un folio en blanco.

Va a ser duro ¡seguro! Te vas a sentir atrapado.
Te va a costar subir y vas a caer muchas veces. Te paralizará el miedo.
Pero, ¿qué es la vida sino superar el miedo, nunca detener tus pasos?

Lo confieso: no tengo una casa con jardín,
pero cuando miro atrás siento que, tal vez, viví el mejor fracaso del mundo”.

Daniel Landa (palentino, periodista y realizador de documentales)

ÍNDICE

Índice de tablas	19
Índice de figuras.....	25
Listado de abreviaturas y acrónimos.....	29
INTRODUCCIÓN	37
PARTE I. BASES CONCEPTUALES	45
1 Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas	47
1.1 La creación de la Escuela Central de Idiomas de Madrid: el inicio de una andadura (1911-1930).....	49
1.2 Regulación del funcionamiento de la Escuela Central de Idiomas: aprobación del primer Reglamento Orgánico y del primer Plan de Estudios (1930-1939).....	55
1.3 Consolidación de la Escuela Central de Idiomas: la importancia creciente de la institución en la sociedad de la época (1939-1964)	61
1.4 Nacimiento de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas y creación de las bases para su ordenación dentro del sistema educativo español (1964-1975).....	66
1.5 La descentralización de la Educación y la expansión de la red de EOI. Clasificación, estructuración y ordenación de las enseñanzas impartidas en las EOI (1976-2000) ...	71
1.6 La europeización de las EOI: adaptación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial al MCERL (2001-2020)	89
1.7 El currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre)	104
1.8 Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas: una cronología (1900-2020).....	112
2 La política lingüística europea	131
2.1 El Consejo de Europa y su política lingüística	134
2.1.1 Fundación, principales organismos internos y marco jurídico del COE	134

2.1.2	La política educativa y lingüística del COE	137
2.1.3	Evolución de los objetivos del COE en política educativa lingüística	145
2.1.4	Hitos del COE en materia de política educativa lingüística	151
2.1.5	La cooperación del COE y la Unión Europea en política educativa.....	169
2.2	La Unión Europea (UE) y su política lingüística	173
2.2.1	Fundación, instituciones y marco jurídico de la UE	173
2.2.2	La política educativa y lingüística de la UE	186
2.2.2.1	Del Tratado constitutivo de la CEE al primer Programa de acción comunitario en materia de educación (1957 a 1976)	189
2.2.2.2	Del primer Programa de acción comunitario en materia de educación al Tratado de Maastricht (1976 a 1992)	193
2.2.2.2.1	El PAC para la formación profesional Comett I y II	196
2.2.2.2.2	El PAC para la movilidad de los estudiantes Erasmus	197
2.2.2.2.3	El PAC para la movilidad de los jóvenes La Juventud con Europa.....	198
2.2.2.2.4	El PAC para la inclusión de las tecnologías en la enseñanza Delta.....	198
2.2.2.2.5	El PAC para el aprendizaje de idiomas Lingua	199
2.2.2.2.6	Los PAC para la FP: Petra I y II, Eurotecnec y Force.....	201
2.2.2.3	Del Tratado de Maastricht a la Estrategia de Lisboa (1992 a 2000).....	202
2.2.2.3.1	El PAC para la movilidad de jóvenes La Juventud con Europa II y III.....	214
2.2.2.3.2	El PGI para la formación profesional Leonardo da Vinci I.....	215
2.2.2.3.3	El PGI para la educación Sócrates I.....	216
2.2.2.4	De la Estrategia de Lisboa a la Estrategia «Europa 2020» (2000 a 2010).....	224
2.2.2.5	De la Estrategia «Europa 2020» a nuestros días (2010 a 2020)	243
2.2.2.6	La política educativa de la Unión Europea en el ámbito de la enseñanza superior (2000-2020)	262

2.2.2.6.1	Los programas de cooperación con terceros países en el ámbito de la educación superior	269
2.2.2.7	Los programas de acción comunitarios del nuevo milenio (2000-2020)...	275
2.2.2.7.1	Los programas de acción comunitarios (2000-2006).....	276
2.2.2.7.2	Los programas de acción comunitarios (2007-2013).....	293
2.2.2.7.3	El programa Erasmus+ (2014-2020).....	304
2.3	La política lingüística en España.....	316
2.3.1	La enseñanza de idiomas en el sistema educativo español	316
2.3.2	Cifras y datos sobre la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos de la UE y España.....	331
2.3.3	El papel de las EOI en la enseñanza de idiomas en España.....	354
3	La enseñanza/aprendizaje de idiomas: competencias, tecnologías y metodologías ...	363
3.1	Competencias clave.....	363
3.1.1	La competencia en lenguas extranjeras o competencia multilingüe	365
3.1.2	La competencia digital como medio para el desarrollo de la competencia plurilingüe.....	369
3.2	Teorías sobre la adquisición / el aprendizaje de segundas lenguas.....	371
3.2.1	La corriente conductista	372
3.2.2	Las teorías innatistas	374
3.2.2.1	La hipótesis de la Gramática Universal de Chomsky	374
3.2.2.2	El Modelo del Monitor de Krashen	375
3.2.3	La Teoría de la Interlengua de Selinker.....	377
3.2.4	Las teorías ambientalistas.....	378
3.2.5	Las aportaciones de la psicología cognitivista.....	378
3.2.5.1	El constructivismo	379

3.2.5.2	Teorías del procesamiento de la información	380
3.2.6	Las teorías interaccionistas	380
3.2.6.1	El interaccionismo social de Vygotsky	382
3.2.6.2	El interaccionismo social de Feuerstein.....	383
3.3	Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	383
3.4	El aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas	407
3.4.1	La web 2.0 y sus recursos	411
3.4.2	El aprovechamiento de las redes sociales en la enseñanza de idiomas.....	414
3.4.3	Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA).....	419
3.4.3.1	Qué son las CVA	419
3.4.3.2	El modelo didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje	425
3.4.3.3	El papel de profesor y de los alumnos en las CVA.....	432
3.4.4	Casos prácticos de aprovechamiento de redes sociales generalistas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas.....	435
PARTE II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....		449
4	Metodología	451
4.1	Objetivos de la investigación	451
4.2	Metodología de la fase cuantitativa correspondiente a la encuesta.....	454
4.2.1	Instrumento de medición en la encuesta	454
4.2.1.1	Proceso de construcción del instrumento de medición	455
4.2.1.2	Análisis de la calidad del instrumento de medición.....	456
4.2.1.3	Dimensiones del instrumento de medición	466
4.2.2	Descripción de la muestra en la encuesta	466
4.3	Metodología de la fase cualitativa correspondiente a la experiencia educativa.....	470
4.3.1	Descripción de la muestra en el estudio de caso.....	472

4.3.2	Descripción del entorno socioeconómico de las EOI participantes.....	474
4.3.3	Descripción de la experiencia educativa (proyecto <i>deutschmobil</i>).....	476
4.3.3.1	Fase previa a la puesta en marcha del proyecto.....	476
4.3.3.2	Un proyecto concebido en torno a una comunidad virtual de aprendizaje	477
4.3.3.3	Fundamentación del proyecto <i>deutschmobil</i>	480
4.3.3.4	Organización y funcionamiento de la comunidad de aprendizaje	483
4.3.3.4.1	Herramientas tecnológicas empleadas como instrumentos de trabajo...	483
4.3.3.4.2	La lengua alemana como instrumento de comunicación	485
4.3.3.4.3	Requisitos técnicos y logísticos para participar en la CVA <i>dm gelb</i>	485
4.3.3.4.4	Distribución de roles en la CVA.....	487
4.3.3.4.5	Estructura de la CVA.....	489
4.3.3.4.6	Protocolo de publicación y normas de uso de la CVA	491
4.3.3.4.7	Dinámica de funcionamiento de la comunidad de aprendizaje	494
4.3.3.5	Plan de actividades de la comunidad de aprendizaje	495
4.3.3.5.1	Temporalización	495
4.3.3.5.2	Plan de actividades.....	496
4.3.3.6	Guías de los bloques de actividades de la experiencia educativa	497
4.3.3.7	Materiales de los bloques de actividades de la experiencia educativa.....	497
4.3.3.8	Tutoriales para el manejo de las herramientas 2.0 de la EE	497
4.3.3.9	Actividad registrada en la CVA <i>dm gelb</i> : publicaciones	497
4.3.4	Herramientas para la evaluación de la fase cualitativa	497
4.3.4.1	Técnica de recogida de información	497
4.3.4.2	Desarrollo de la recogida de información en las entrevistas.....	497
5	Resultados de la investigación	499
5.1	Resultados de la fase cuantitativa correspondiente a la encuesta	499

5.2	Resultados de la fase cualitativa correspondiente a la experiencia educativa	522
5.2.1	Percepción del alumnado de la experiencia educativa.....	522
5.2.1.1	Acogida inicial de la experiencia educativa por el alumnado.....	524
5.2.1.2	Aprendizajes en la CV	524
5.2.1.2.1	Aprendizajes significativos.....	524
5.2.1.2.2	Aprendizajes activos, basados en la experiencia	527
5.2.1.2.3	Aprendizajes cooperativos y colaborativos	532
5.2.1.3	Manejo de la tecnología	534
5.2.1.3.1	Experiencia previa en aprendizaje con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas	534
5.2.1.3.2	Dificultades de tipo técnico durante la experiencia educativa.....	534
5.2.1.4	Balance general de la experiencia educativa con TIC en EOI.....	535
5.2.1.4.1	Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE.....	535
5.2.1.4.2	Condicionantes de la experiencia educativa	538
5.2.1.5	Propuestas de mejora de la experiencia educativa.....	541
5.2.2	Percepción del profesorado de la experiencia educativa	541
5.2.2.1	Acogida inicial de la EE por alumnado y profesorado	543
5.2.2.1.1	Acogida de la EE por el alumnado según los docentes	543
5.2.2.1.2	Acogida de la EE por el profesorado	543
5.2.2.2	Aprendizajes en la CVA	544
5.2.2.2.1	Aprendizajes significativos.....	544
5.2.2.2.2	Aprendizajes activos, basados en la experiencia	545
5.2.2.2.3	Valoración docente del conjunto de tareas planteadas	546
5.2.2.3	Manejo de la tecnología	547

5.2.2.3.1	Aparatos tecnológicos empleados por los docentes.....	547
5.2.2.3.2	Experiencia previa en enseñanza con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas.....	547
5.2.2.3.3	Dificultades de tipo técnico experimentadas por los profesores.....	547
5.2.2.4	Balance general de la experiencia educativa	549
5.2.2.4.1	Respuesta del alumnado y condicionantes de su participación	549
5.2.2.4.2	Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE.....	550
5.2.2.5	Condicionantes de la experiencia educativa	552
5.2.2.5.1	El reducido número de alumnos participantes	552
5.2.2.5.2	La escala individual de prioridades.....	552
5.2.2.6	Propuestas de mejora de la experiencia educativa concreta y de experiencias educativas con TIC similares.....	552
5.2.2.7	Condicionantes de la participación de los docentes en la experiencia educativa concreta y en experiencias educativas con TIC similares.....	554
5.2.2.8	Propuestas para estimular la participación docente en experiencias educativas con TIC.....	555
5.2.3	Recapitulación.....	556
6	Conclusiones	563
6.1	Nuevas líneas de investigación	572
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	575
	ANEXO I	635
	ANEXO II	651
	ANEXO III	707
	ANEXO IV	805

ANEXO V.....	859
ANEXO VI.....	907

Índice de tablas

Tabla 1: Especialidades docentes de Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de EOI	48
Tabla 2: Muestra de la normativa desarrollada por el bando republicano en 1936 para la acción depuradora durante la Guerra Civil Española	59
Tabla 3: Muestra de la normativa desarrollada por el bando nacional en 1936 y 1939 para la acción depuradora durante la Guerra Civil Española	60
Tabla 4: Evolución del nº de centros de la red de EOI por CCAA, 1911-2017/18	80
Tabla 5: Ordenación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las EOI en Castilla y León (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)	105
Tabla 6: Elementos integrantes de la competencia comunicativa (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)	106
Tabla 7: Estructura básica del currículo de nivel Básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)	107
Tabla 8: Estructura organizativa del currículo de nivel Básico (A1 y A2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL) ...	107
Tabla 9: Estructura básica del currículo de nivel Intermedio y Avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)	109
Tabla 10: Estructura organizativa del currículo de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)	110
Tabla 11: Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas: una cronología (1900-2020)	112
Tabla 12: Hitos del Consejo de Europa con repercusión en su política lingüística	168
Tabla 13: Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (1 de 3)	175
Tabla 14: Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (2 de 3)	179
Tabla 15: Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (3 de 3)	182
Tabla 16: La política educativa y lingüística de la UE (1957-1976)	192

Tabla 17: Principales programas de acción comunitarios en educación (1977-1992)	195
Tabla 18: La política educativa y lingüística de la UE (1992-2000).....	204
Tabla 19: Principales programas de acción comunitarios en educación (1992-2000)	213
Tabla 20: Conformación de un marco sólido para la cooperación en la educación y la formación en la UE a principios del siglo XXI	225
Tabla 21: La política lingüística de la UE (2000-2010)	233
Tabla 22: La cooperación en educación y formación en la UE en la primera mitad de la década del 2010	245
Tabla 23: Hacia la construcción de un verdadero Espacio Europeo de Educación de alta calidad para 2025	252
Tabla 24: Actuaciones destacadas de la UE en apoyo de las minorías lingüísticas y la diversidad lingüística (2010-2020).....	261
Tabla 25: La política educativa de la UE en la educación superior (1998-2013).....	262
Tabla 26: Base jurídica del programa de cooperación con terceros países en educación superior Tempus	271
Tabla 27: Base jurídica del programa de cooperación con terceros países en educación superior Alfa.....	272
Tabla 28: Acuerdo de asociación entre los países ACP y la Unión Europea	273
Tabla 29: Programa de cooperación con terceros países en educación superior Erasmus Mundus	274
Tabla 30: Principales programas de acción comunitarios en educación (2000-2006).....	277
Tabla 31: Principales programas de acción comunitarios en educación (2007-2013)	293
Tabla 32: El programa Erasmus+ (2014-2020)	305
Tabla 33: Principales leyes educativas en España de 1970 a 2020	317
Tabla 34: Objetivos y medidas previstos para el fomento del plurilingüismo y el aprendizaje de idiomas en España para el periodo 2010-2020 según el Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación.....	328

Tabla 35: Correspondencia entre la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y los niveles del sistema educativo español	332
Tabla 36: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera (promedio de todos los sistemas educativos europeos evaluados y de todas las destrezas evaluadas). Año 2011	334
Tabla 37: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera por destrezas (promedio de todos los sistemas educativos europeos evaluados). Año 2011	335
Tabla 38: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera (promedio de todas las destrezas evaluadas). Unión Europea y España. Año 2011	335
Tabla 39: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera por destrezas. Unión Europea y España. Año 2011	336
Tabla 40: Porcentajes de alumnos (CINE 2) en los distintos niveles de MCERL en la primera lengua extranjera por países y destrezas. Año 2011	338
Tabla 41: Porcentajes de alumnos (CINE 2) en los distintos niveles de MCERL en la segunda lengua extranjera por países y destrezas. Año 2011	339
Tabla 42: Elementos del punto de referencia europeo para 2020 del Indicador Europeo de Competencia Lingüística.....	341
Tabla 43: Indicador europeo de competencia lingüística. Situación de la UE y España en 2011 y puntos de referencia para 2020.....	344
Tabla 44: AICLE en Educación Primaria y Secundaria general. España. Curso 2015/16	347
Tabla 45: Tendencia en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), en educación secundaria inferior (CINE 2) y en educación secundaria superior general y profesional (CINE 3) en la UE y España por número de lenguas	349

Tabla 46: Tendencia en el porcentaje de alumnos por lenguas más estudiadas en Educación Primaria y Secundaria general (CINE 1-3) en la UE y España. Años 2005 y 2014	351
Tabla 47: Porcentaje de alumnado de enseñanzas no universitarias que cursa lenguas extranjeras. Curso 2017/18; 2012/13 y 2007/08 (totales)	352
Tabla 48: Porcentaje de alumnado que recibe enseñanza en una lengua extranjera de algún área/materia diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2017/18	354
Tabla 49: Idiomas extranjeros no maternos que más puede usar la población adulta en España. Años 2007 y 2016.....	359
Tabla 50: Número de idiomas que puede usar la población adulta española. Años 2007 y 2016	359
Tabla 51: Marco de referencia común sobre competencias clave 2006, actualizado en 2018	364
Tabla 52: Teorías sobre el aprendizaje / la adquisición de segundas lenguas (ASL).....	371
Tabla 53: Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.....	393
Tabla 54: Recursos de la web 2.0 para el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento	412
Tabla 55: Ventajas del aprovechamiento de las RRSS en educación y formación	417
Tabla 56: Rasgos distintivos del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo	431
Tabla 57: Porcentaje de participación de centros educativos con alemán por CCAA	470
Tabla 58: Población y muestra. Encuesta EOI-TIC	473
Tabla 59: Porcentaje de alumnos con acceso a Internet en centros educativos con este servicio. Distribución por CCAA.....	500
Tabla 60: Porcentaje de centros educativos con red Wifi de acceso libre para el alumnado. Distribución por CCAA.....	502

Tabla 61: Autopercepción del nivel de CDD en relación con la cantidad de formación recibida para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos. Porcentaje	505
Tabla 62: Instituciones u organismos en los que se han formado los docentes en CDD. Porcentaje	507
Tabla 63: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 1	509
Tabla 64: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 2	510
Tabla 65: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 5	513
Tabla 66: Porcentaje de frecuencia de uso de herramientas tecnológicas en alemán presencial en EOI.....	516
Tabla 67: Aspectos positivos concretos del uso de las TIC en los procesos de E-A de la LE. Porcentaje	519
Tabla 68: Elementos que dificultan el uso de las TIC como docente. Porcentaje.....	520
Tabla 69: Percepción del alumnado participante de la experiencia educativa con TIC en EOI (proyecto “deutschmobil”); categorías y subcategorías	523
Tabla 70: Percepción del profesorado participante de la experiencia educativa con TIC en EOI (proyecto “deutschmobil”); categorías y subcategorías	542

Índice de figuras

Figura 1: Red de EOI por Comunidad Autónoma. Curso 2017/18	48
Figura 2: Ideario de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. Año 1911	52
Figura 3: Evolución del nº de centros de la red de EOI. Cursos 1980/81 a 2017/18	77
Figura 4: Departamento de Educación en el marco institucional del COE	139
Figura 5: Estructura organizativa de la Dirección General de Educación y Cultura (Dirección General EAC) en el marco institucional de la UE	188
Figura 6: Ámbitos de acción del programa Sócrates I (1995-1999).....	218
Figura 7: Acciones del programa Erasmus para la enseñanza superior, integrado en el programa Sócrates I	219
Figura 8: Acciones del programa Comenius para la enseñanza escolar, integrado en el programa Sócrates I	221
Figura 9: Acciones transversales diversas integradas en el programa Sócrates I.....	222
Figura 10: Acciones o ámbitos de acción del programa Sócrates II (2000-2006)	280
Figura 11: Acciones del programa Comenius para la enseñanza escolar, integrado en el programa Sócrates II	281
Figura 12: Acciones del programa Erasmus para la enseñanza superior, integrado en el programa Sócrates II	282
Figura 13: El programa Grundtvig para la educación de adultos y otros itinerarios educativos, integrados en el programa Sócrates II.....	283
Figura 14: Acciones transversales y otras acciones del programa Sócrates II	284
Figura 15: El Programa de Aprendizaje Permanente y los programas que lo integran (2007-2013)	297
Figura 16: Ámbitos de acción del programa Erasmus+ (2014-2020)	307
Figura 17: Evolución del porcentaje de alumnos de Educación Secundaria primera etapa (CINE 2) matriculados en dos o más lenguas extranjeras (2007-2012)	345

Figura 18: Evolución del nº total de alumnos oficiales/presenciales matriculados en EOI. Cursos 1979/80 a 2017/18.....	357
Figura 19: Evolución del nº total de alumnos de alemán oficiales/presenciales de la red de EOI. Cursos 1979/80 a 2016/17	358
Figura 20: Estudio Anual de Redes Sociales 2018. Fuente: IAB Spain, 2018.....	416
Figura 21: Elementos clave del aprendizaje cooperativo	428
Figura 22: Desafío #InstagramELE: ejemplo de etiquetas diarias para un mes	445
Figura 23: Desafío #InstagramELE: despedida del proyecto en el perfil desde el que se coordinaba el mismo (@desafioinstagramele) a 31 de marzo de 2019	445
Figura 24: Número de participantes en la muestra. Distribución por sexos.....	466
Figura 25: Porcentaje de participantes en la encuesta por edades	467
Figura 26: Porcentaje de participantes en la encuesta por número de años trabajados como docente	467
Figura 27: Distribución de la muestra por CCAA e índices de participación sobre el total.	468
Figura 28: Número total de Escuelas por CA. Abril 2017	469
Figura 29: Logos del proyecto “deutschmobil”.....	478
Figura 30: Aspecto del perfil del conjunto del proyecto “deutschmobil” en la red social Google+.....	478
Figura 31: Aspecto de la CVA “dm gelb” creada en la red social Google+	479
Figura 32: Categorías en las que se estructuró la CVA en la red social Google+	490
Figura 33: Infografía con normas básicas de cooperación en los espacios virtuales (español)	492
Figura 34: Infografía con normas básicas de cooperación en los espacios virtuales (alemán)	493
Figura 35: Porcentaje de centros educativos con conexión a Internet.....	499

Figura 36: Porcentaje de alumnos con acceso a Internet en centros educativos con este servicio	500
Figura 37: Porcentaje de centros educativos con red Wifi de acceso libre para el alumnado	501
Figura 38: Porcentaje de centros educativos con una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet para uso del alumnado.....	503
Figura 39: Porcentaje de centros educativos que disponen de una plataforma online para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza presencial de idiomas	503
Figura 40: Porcentaje de formación recibida para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos	504
Figura 41: Porcentaje del nivel de competencia digital docente (autopercepción)	505
Figura 42: Modalidades de formación recibida (presencial, semipresencial y/u online) en la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos. Porcentaje...	506
Figura 43: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 3	511
Figura 44: Porcentaje de frecuencia de uso del portafolio digital, correspondiente al bloque de herramientas 4	512
Figura 45: Impacto favorable del uso de las TIC en los procesos de E-A de la LE. Porcentaje	517
Figura 46: Repercusión del equipamiento tecnológico de las EOI en el mayor empleo de las tecnologías. Porcentaje.....	521
Figura 47: Potencial del uso planificado del teléfono móvil como herramienta de trabajo en el aula. Porcentaje	522
Figura 48: Elementos fundamentales de la CVA de la experiencia educativa con TIC.....	557

Listado de abreviaturas y acrónimos

AELC	Asociación Europea de Libre Comercio
AELE	Asociación Europea del Libre Intercambio
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Lenguas Extranjeras
AIE	<i>Autobiography of Intercultural Encounters</i> ; Autobiografía de Encuentros Interculturales
AIEVM	<i>Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</i> ; Imágenes de otros: una autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales
AL (Método)	Audiolingüístico o audiolingüe (Método)
ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i> ; Asociación Europea de Examinadores de Lenguas
Apps	<i>Application</i> ; aplicación
Art.	Artículo
ASEPROCE	Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero
ASL	Adquisición de segundas lenguas
AUE	Acta Única Europea
AV (Método)	Método audiovisual
BOC	Boletín Oficial de Canarias
BOCG	Boletín Oficial de las Cortes Generales
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOJA	Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
BON	Boletín Oficial de Navarra
BOPV	Boletín Oficial del País Vasco
CA	Comunidad Autónoma
CA	Comunidad de aprendizaje

CALL	<i>Computer-Assisted Language Learning</i> ; Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
CCAA	Comunidades Autónomas
CCC	<i>Council of Cultural Co-operation</i> ; Consejo de Cooperación Cultural
CDCC	Comité Director de Cooperación Cultural
CDD (Marco)	Competencia Digital Docente (Marco Común de)
CDD	Competencia digital docente
CDMEE	Conferencia de Ministros Europeos de Educación
CDPPE	Comité Directivo de Políticas y Prácticas Educativas; <i>Steering Committee for Educational Policy and Practice</i>
CE	Comunidad Europea
CECA	Comunidad Europea del Carbón y el Acero
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CEE	Comunidad Económica Europea
CEEA	Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom)
CES	Centro de Educación Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> ; Aprendizaje Integrado de Contenidos y de Lenguas Extranjeras
CLRA	<i>Congress of Local and Regional Authorities</i> ; Congreso de Poderes Locales y Regionales
CMS	<i>Content Management Systems</i> ; Herramientas de gestión de contenidos
COE	Consejo de Europa
CPMEE	<i>Standing Conference of European Ministers of Education</i> ; Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación
CSCL	<i>Computer-supported collaborative learning</i> ; Trabajo colaborativo en línea
CV	Comunidad virtual

CVA	Comunidad virtual de aprendizaje
CyL	Castilla y León
D.O. ó DO	Diario Oficial
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies</i> ; Definición y Selección de Competencias
DGII	<i>Directorate General of Democracy</i> ; Dirección General de Democracia
DIGCOMP (Marco)	Competencia Digital para los Ciudadanos (Marco Común de)
dm	Proyecto <i>deutschmobil</i>
DOG	Diario Oficial de Galicia
DOGC	<i>Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya</i>
DOGV	<i>Diari Oficial de la Generalitat Valenciana</i>
E-A	Enseñanza y aprendizaje
EAC	<i>Directorate General for Educational, Audiovisual & Culture</i> ; Dirección General de Educación y Cultura
EACEA	<i>Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency</i> ; Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
EADA	Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje
EALTA	<i>European Association of Language Testing and Assessment</i> ; Asociación Europea de Asistencia y Evaluación de Idiomas
EAQUALS	<i>Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services</i> ; Evaluación y Acreditación de la Calidad en Servicios Lingüísticos
EC	Enfoque comunicativo
ECC	<i>European Cultural Convention</i> ; Convención Cultural Europea
ECHR	<i>European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms</i> ; Convención Europea de Derechos Humanos o Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales
ECL	Enseñanza Comunicativa del Lenguaje

ECML	<i>European Centre of Modern Languages</i> ; Centro Europeo de Lenguas Modernas
ECTS	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> ; Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos
Eds.	Editores
EECL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
EEE	Espacio Económico Europeo
EFP	Educación y Formación Profesional
EGKS	<i>Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl</i> ; Comunidad Europea del Carbón y el Acero
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
ELP	<i>European Language Portfolio</i> ; Portfolio Europeo de las Lenguas
EMPL	Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión
EN	Enfoque natural
EOA	Enfoque orientado a la acción
EOI	Escuela(s) Oficial(es) de Idiomas
EPALE	<i>Electronic Platform for Adult Learning in Europe</i> ; Plataforma electrónica para el aprendizaje de personas adultas en Europa
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
ET 2010	<i>Education and Training 2010</i> ; Educación y Formación 2010
ET 2020	<i>Education and Training 2020</i> ; Educación y Formación 2020
ET	Enfoque por tareas
EURYDICE	Red Europea de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea
EWG	<i>European Wergeland Centre</i> ; Centro Europeo Wergeland
EWG	<i>Europäische Wirtschaftsgemeinschaft</i> ; Comunidad Económica Europea
FCNM	<i>Framework Convention for the Protection of National Minorities</i> ; Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales

FED	Fondo Europeo al Desarrollo
FP	Formación Profesional
GHNM	Grupo de Alto Nivel sobre el Multilingüismo
G-T (Método)	Gramática y traducción (Método)
GU	Gramática Universal
IAMLADP	<i>International Annual Meeting on Language Arrangements, Documentations and Publications</i> ; Reunión Anual Internacional sobre Disposiciones en Materia de Idiomas, Documentación y Publicaciones
<i>Ibíd.</i>	Ibídem
IECL	Indicador Europeo de Competencia Lingüística
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INJUVE	Instituto de la Juventud
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i> ; Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
JRC	<i>Joint Research Center</i>
L.O. ó LO	Ley Orgánica
L2	Lengua dos, segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LGE	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970
LIAM	<i>Linguistic Education for Adults Migrants</i> ; Educación lingüística para migrantes adultos
LMS	<i>Learning Management System</i> ; Sistema de Gestión del Aprendizaje
LOCE	Ley Orgánica, de 23 de diciembre 2002, de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica, de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica, de 3 de mayo 2006, de Educación

LOECE	Ley Orgánica, de 19 de junio de 1980, reguladora del Estatuto de Centros Escolares
LOGSE	Ley Orgánica, de 3 de octubre 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica, de 9 de diciembre 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE
LPP	<i>Language Policy Programme</i> ; Programa de Política Lingüística
MAC	Método Abierto de Coordinación
MCER, MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MD	Método directo
MEC, MECD	Ministerio de Educación
MLD	<i>Modern Language Division</i> ; División de Lenguas Modernas
NARIC	<i>National Academic Recognition Information Centres in the European Union</i> ; Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OLS	<i>Online Linguistic Support</i> ; Apoyo lingüístico en línea
OMC	<i>Open Method of Coordination</i> ; Método Abierto de Coordinación (MAC)
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAC	Programa de acción comunitario
PAP	Programa de Aprendizaje Permanente
PEE	Proyecto Educativo Europeo
PGI	Programa global integrado
PIC	Programas Interuniversitarios de Cooperación
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> ; Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes

RAE	Real Academia de la Lengua Española
RD	Real Decreto
REDIE	Red Española de Información sobre Educación
RLDs	<i>Reference Level Descriptions</i> ; Descriptores de nivel de referencia por idiomas
RRSS	Redes sociales
s.f.	sin fecha
s.n.	sin numerar
s.p.	sin número de página, sin paginación
SEPIE	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
SET	Suplemento Europeo al Título
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> ; Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje
TCE	Tratado constitutivo de la Comunidad Europea
TFUE	Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TUE	Tratado de la Unión Europea
UBU	Universidad de Burgos
UE	Unión Europea
UEM	Unión Económica y Monetaria
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VM (<i>Method</i>)	<i>Vermittelnde (Method)</i> ; Método intermediario
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que presentamos pone el foco de atención en el aprovechamiento de las TIC en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) de alemán presencial en Escuelas Oficiales de Idiomas.

El contenido del trabajo de investigación lo hemos estructurado en dos partes que sintetizamos a continuación. En la primera se abordan las bases conceptuales de las que partimos, organizadas en tres capítulos. El primero de ellos se centra en el nacimiento y la evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas como institución pública dedicada a la enseñanza de lenguas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Esta revisión, organizada en seis etapas, se extiende hasta nuestros días, comenzando en 1911, año en que se fundó la Escuela Central de Idiomas en Madrid, germen que dio lugar a la red de EOI que hoy conocemos.

En el recorrido por la historia de la institución y su papel en la enseñanza de idiomas en España revisamos la normativa y los acontecimientos más relevantes que marcan el ritmo de su transformación a lo largo del tiempo los cuales, además, recogemos de manera sintetizada en una tabla en el último apartado del capítulo. El penúltimo epígrafe del mismo incluye una breve presentación del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de la Comunidad Autónoma de Castilla y León por ser ésta la Comunidad en la que llevamos a cabo la experiencia educativa que presentamos en la segunda parte del estudio.

El segundo capítulo tiene como puntal la política lingüística europea y sus principales protagonistas: el Consejo de Europa y la Unión Europea, además de la política lingüística educativa desarrollada en España a partir de los años setenta. En relación con las citadas organizaciones comenzamos, en cada caso, describiendo su fundación, sus instituciones y el marco jurídico que da soporte a su trabajo. Acto seguido abordamos el tema central del capítulo, es decir, la política lingüística educativa desarrollada por ambas organizaciones, enmarcada en la política educativa en la que se integra y entre cuyas prioridades se encuentra, desde sus orígenes, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

En el caso del COE hacemos una revisión de la evolución de sus objetivos en relación con dichas políticas, presentando los logros de la organización en este ámbito, fruto de la

cooperación interinstitucional e intergubernamental en el seno de la organización, así como con otras organizaciones como la Unión Europea.

En el caso de la UE, hacemos una revisión de las políticas mencionadas, abordando lo más destacado de la profusa normativa aprobada en relación con el fomento del aprendizaje de idiomas, información que hemos organizado en cinco etapas. Incluimos, además, un repaso por los programas de acción comunitarios en materia educativa desde 1976, año en el que se aprueba el primero de ellos, hasta la actualidad, protagonizada por el programa Erasmus+.

Finalizamos el capítulo dos revisando la política lingüística educativa de España a partir de 1970. Hacemos aquí un repaso por las distintas leyes orgánicas educativas aprobadas desde la Transición y su repercusión en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro y fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Abordamos igualmente la repercusión en nuestro país de las políticas lingüísticas educativas europeas, en particular, la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa, así como las políticas de fomento del plurilingüismo. Completamos dicha información con cifras y datos sobre la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos de la Unión Europea y España, inclusive los del primer *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*.

En el último epígrafe del segundo capítulo ponemos el foco de atención en el aprendizaje de idiomas de la población adulta en España, con una mención especial a la labor realizada por las Escuelas Oficiales de Idiomas en este ámbito y en el marco de la formación a lo largo de toda la vida, presentando, igualmente, cifras actuales al respecto.

El tercer capítulo está dedicado a las competencias, metodologías y tecnologías relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En primer lugar realizamos un acercamiento conceptual a las competencias personales consideradas clave para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. Nos centramos entonces en dos de las citadas competencias, la competencia multilingüe y la digital, abordando esta última desde la perspectiva de su aprovechamiento para el fomento del aprendizaje de idiomas.

En un segundo epígrafe revisamos aquellas teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas que más impacto han tenido en las últimas décadas entre los profesores de lenguas extranjeras y en el desarrollo de enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de

idiomas. A continuación presentamos los enfoques y métodos más relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el Renacimiento hasta nuestros días, deteniéndonos, en particular, en el *Enfoque comunicativo* y su repercusión.

Finalizamos el capítulo tres abordando el aprovechamiento de la tecnología para el aprendizaje de idiomas, haciendo una breve revisión de su papel en este sentido desde la década de los sesenta hasta nuestros días para, finalmente, detenernos en la web 2.0 o web social con cuya llegada se abre una etapa, tras la aparición de Internet, caracterizada por el fomento de la comunicación y la construcción de conocimiento compartido. Tras realizar un primer acercamiento conceptual a la web 2.0 y sus recursos nos centramos en su aprovechamiento para el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento.

En los últimos epígrafes del capítulo ahondamos en las herramientas 2.0 por excelencia, esto es, las redes sociales, y su aprovechamiento para la creación de comunidades virtuales y el fomento de aprendizajes colaborativos fundamentados en modelos pedagógicos alejados de los parámetros tradicionales, buscando un cambio conceptual y metodológico que fomente el rol activo y protagonista del alumnado en la construcción de conocimiento y el desarrollo de capacidades que se traduzcan en la mejora de su competencia comunicativa en la lengua extranjera. El capítulo termina con la presentación de casos prácticos de aprovechamiento de redes sociales generalistas en la E-A de idiomas.

En la segunda parte de nuestro estudio describimos el desarrollo de nuestra investigación, emprendida con un doble objetivo: en primer lugar, conocer el equipamiento tecnológico de las Escuelas Oficiales de Idiomas de toda España, así como la formación en competencia digital de los docentes de alemán presencial de dicha institución y el aprovechamiento que éstos hacen de las TIC en su práctica educativa; como segundo objetivo nos propusimos explorar y medir in situ el aprovechamiento de las TIC en la enseñanza presencial de alemán en EOI mediante la puesta en marcha de una experiencia educativa colaborativa entre alumnos de dos Escuelas de Idiomas de localidades distintas.

Nuestro trabajo de investigación se desarrolló en dos fases, combinando metodología cuantitativa y cualitativa (método mixto) para obtener una visión más completa del problema

de estudio, es decir, el aprovechamiento de las TIC en la enseñanza presencial del alemán en EOI.

En la primera fase, como hemos anticipado, nos centramos en la recopilación de datos objetivos sobre el equipamiento tecnológico de las EOI, el nivel de competencia digital docente de los profesores de alemán de la institución y el aprovechamiento que éstos hacen de las TIC. En esta fase, la metodología empleada fue de corte cuantitativo y la herramienta utilizada para la recopilación de datos, una encuesta online a profesores de alemán presencial de Escuelas Oficiales de toda España. Al no encontrar estudios que hubieran desarrollado una herramienta de medición para la evaluación del uso de las TIC en este ámbito concreto hubimos de elaborar una *ad hoc* que denominamos EOI-TIC.

En la encuesta, realizada en el año 2017, participaron 216 docentes de alemán de toda España y, a nivel de centros educativos, el 70% de las Escuelas que por entonces, según fuentes ministeriales, incluían alemán en su oferta educativa.

En relación con el equipamiento tecnológico de las Escuelas apuntamos aquí alguno de los datos más relevantes obtenidos en la encuesta. En primer lugar cabe señalar que aunque la práctica totalidad de los centros educativos cuenta con conexión a Internet, únicamente disfruta de este servicio un 58,3% del alumnado. Asimismo, en el caso de las Escuelas que tienen una red Wifi, cabe indicar que menos de la mitad del alumnado (49,1%) tiene acceso a este servicio. Por otro lado, algo más de la mitad de las Escuelas (56,5%) cuenta con una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet y un 63,4% de los encuestados dice trabajar en una Escuela con acceso a una plataforma online para proponer y gestionar tareas en el marco de la enseñanza presencial.

En lo concerniente a la competencia digital docente, el 75,9% de los encuestados manifiesta haber recibido de normal a mucha formación en esta materia, mientras que una cuarta parte de los mismos está poco (19%) o nada formada (5,1%) en esta competencia. En líneas generales corresponde la cantidad de formación recibida con la autopercepción sobre el nivel de competencia digital. De los docentes encuestados, un 73,7% considera tener un nivel entre bueno y excelente y una cuarta parte (26,4%) un nivel normal (23,6%) o malo (2,8%).

Sobre las herramientas tecnológicas más empleadas en la práctica educativa por los docentes de alemán presencial de EOI es destacable el aún escaso aprovechamiento que éstos hacen del potencial de la web 2.0 para el fomento del rol activo del alumnado. Así, los porcentajes más elevados respecto al uso de herramientas se obtienen entre aquellos profesores que las utilizan para la reproducción de audio, vídeo y/o presentaciones durante las clases (un 96,3% dice emplearlas de normal a mucho), seguido de los que emplean el correo electrónico con el fin de comunicarse con el alumnado (85,6% entre normal y mucho), ocupando la tercera posición las herramientas para la búsqueda de información en clase por parte de los discentes (67,2% de normal a mucho). Los valores porcentuales más bajos corresponden, casi exclusivamente, a las herramientas 2.0.

No obstante, a pesar de los bajos porcentajes obtenidos en relación con el empleo de una parte importante de las herramientas tecnológicas, el 96,7% del profesorado encuestado confía en el impacto favorable de las mismas en los procesos de E-A de la LE. Los aspectos derivados del aprovechamiento de las TIC considerados como positivos obtienen, en todos los casos, porcentajes muy elevados -con valores entre el 77,7% y el 96,3%-, ocupando los primeros puestos el refuerzo de la motivación mediante el uso de las TIC, su contribución a la contextualización de los aprendizajes, al refuerzo de la actitud activa del alumnado o a la mejora de la autonomía, aspectos -entre otros- cuyo fomento también pudimos comprobar en la puesta en marcha de la experiencia educativa.

Entre los elementos que los docentes encuestados consideran obstaculizantes para la implementación de las TIC en su práctica educativa está la competencia digital insuficiente por parte del alumnado (55,6%), la falta de tiempo para formarse (41,2%), el equipamiento insuficiente del centro educativo con ordenadores (34,3%) o la insuficiente competencia digital docente (27,8%).

Igualmente reseñable es que el 98,1% del profesorado considera que un buen equipamiento tecnológico del centro educativo propicia de normal a mucho una mayor utilización de las tecnologías, ascendiendo a 82,3% el índice porcentual de docentes que cree de normal a mucho en la utilidad de un uso planificado del móvil como herramienta de trabajo para el aprendizaje del alemán.

En la segunda fase de nuestra investigación, de carácter cualitativo, desarrollamos un estudio de caso consistente en la puesta en marcha de una experiencia educativa colaborativa - bautizada con el nombre de proyecto *deutschmobil*- en la que participaron dos grupos de alumnos de alemán presencial de nivel B1.2 de dos EOI situadas en localidades distintas - Aranda de Duero (Burgos) y Astorga (León)-, colaboración que fue posible gracias a la creación de una comunidad virtual privada de aprendizaje en una red social que sirvió de punto de encuentro e intercambio. En estas páginas hacemos una descripción detallada de todo el proceso de puesta en marcha del proyecto, así como de los recursos materiales y humanos que intervinieron.

Para la recogida de datos sobre el impacto de la experiencia educativa recurrimos a una entrevista semiestructurada individual al alumnado y profesorado participantes que nos proporcionó valiosa información sobre su elemento nuclear, es decir, la comunidad virtual privada de aprendizaje mencionada, aportando datos reveladores sobre distintos aspectos relacionados con el aprovechamiento colaborativo de las TIC en los procesos de E-A de idiomas.

La tecnología hizo posible la creación de un entorno social en forma de comunidad virtual para la promoción de aprendizajes más efectivos y acordes con una sociedad crecientemente digital, en el que los elementos fundamentales del proceso de E-A, es decir, alumnado, profesorado, tareas y contexto se influyeron de manera recíproca, posibilitando la creación de conocimiento y el desarrollo de destrezas lingüísticas, de pensamiento, sociales y socioafectivas en el marco de la interacción social, promoviendo niveles de aprendizaje más profundos y duraderos.

El uso combinado de la tecnología con metodologías activas sobre la base de enfoques metodológicos constructivistas fomentaron el rol activo del alumnado y posibilitaron el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera mediante la realización de tareas significativas que otorgaron sentido a su aprendizaje, conformando las interacciones una parte fundamental del proceso.

El entorno virtual proporcionó una experiencia cooperativa y colaborativa que posibilitó el aprendizaje entre iguales, así como el aprendizaje de los otros y con los otros, favoreciendo el aprendizaje de todos. Se fomentó el compromiso activo del alumnado y la asunción de un grado

de responsabilidad mayor sobre su propio proceso de aprendizaje, promoviendo de esta manera el avance hacia su autonomía en dicho proceso.

Como limitaciones del estudio de caso hemos de señalar, sin embargo, el reducido número de participantes. El porqué de tal circunstancia y cómo la misma repercutió en nuestro trabajo de investigación lo indicamos en estas páginas. Al margen de tales circunstancias, en nuestra experiencia educativa, pudimos comprobar que tanto los alumnos como los profesores percibieron la tecnología como un instrumento útil y estimulante para el aprendizaje de la lengua extranjera.

El profesorado de alemán presencial de Escuelas Oficiales de Idiomas muestra interés y confía en el impacto positivo de las TIC en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, precisa del apoyo material y formativo necesarios para poder conectar la experiencia educativa con los hábitos de las nuevas generaciones y aprovechar plenamente el potencial de la tecnología para proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje más efectivas que lo capaciten para poder comunicarse en un nivel de idioma que cubra sus necesidades personales, académicas y profesionales.

Dada la importancia que revisten los idiomas en el mundo globalizado de hoy, la relevancia de las Escuelas Oficiales de Idiomas y su labor en pro del fomento del plurilingüismo y la interculturalidad, se nos presenta como incuestionable. No obstante, observamos necesaria una mejora de su dotación material, el aprovechamiento pleno de las TIC en la práctica educativa y el fomento de metodologías activas, sirviéndose, en todos los casos, de la tecnología como el valioso aliado que puede ser.

La experiencia educativa aquí presentada de aprovechamiento de las redes sociales para la creación de comunidades virtuales de apoyo para el aprendizaje de idiomas es una valiosa propuesta para la gestión y construcción compartida del conocimiento. No obstante, para la construcción de una base científica sólida en este sentido es preciso seguir documentando experiencias similares a la presentada con fines de comparabilidad.

Como nuevas líneas de investigación consideramos necesaria la exploración en la práctica educativa de otras herramientas tecnológicas, su documentación y evaluación. Igualmente de interés sería la realización de encuestas con ayuda del instrumento de medición desarrollado y

empleado en nuestro trabajo de investigación (EOI-TIC) a fin de conocer el aprovechamiento que se hace de las TIC en los distintos idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales. Todo ello permitiría establecer unas pautas de actuación fundamentadas en la experiencia acumulada que facilitarían la práctica educativa de todos aquellos docentes interesados en el pleno aprovechamiento de estas herramientas, mejorando así la efectividad y la calidad educativa.

PARTE I. BASES CONCEPTUALES

1 Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas

Desde que en 1911 se fundara en Madrid la primera Escuela de Idiomas, su número no ha dejado de crecer. Durante la primera mitad del siglo XX, la Escuela se mantuvo como único Centro oficial en España para este tipo de enseñanza, hasta que en 1964 se aprueba la creación de otras tres Escuelas en Barcelona, Valencia y Bilbao. Es entonces cuando se modifica su denominación para definirse como *Escuelas Oficiales de Idiomas*, designación que se ha mantenido hasta nuestros días.

La demanda creciente de solicitudes de matrícula en la década de los sesenta se traducirá en la creación de otras cuatro Escuelas en 1968 en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza con lo que su número aumenta a ocho. Sin embargo, no será hasta la década de los ochenta del siglo XX cuando la red de Escuelas Oficiales de Idiomas comience a expandirse de forma generalizada por todo el Estado, coincidiendo con la incorporación de España a la Comunidad Europea -la actual Unión Europea-. Según fuentes ministeriales, en el curso 2017/18 el número de Centros que la conformaban ascendía a 322 y el total de alumnos matriculados rondaba los 400 mil (Figura 1).

La oferta inicial de lenguas vivas -como se las denominaba entonces en contraposición a las lenguas muertas como el latín- abarcaba el francés, el inglés y el alemán, ampliándose seis meses después de su creación al español (lengua castellana y literatura) y al árabe (árabe vulgar). En 1912 se incorporaron al currículo de esta primera Escuela las lenguas italiana y portuguesa.

En la actualidad (2019), el currículo del conjunto de EOI incorpora hasta 18 lenguas extranjeras, además de español para extranjeros y las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas, es decir, las lenguas oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas (Tabla 1), siendo las lenguas más estudiadas el inglés, el francés y el alemán, por este orden.

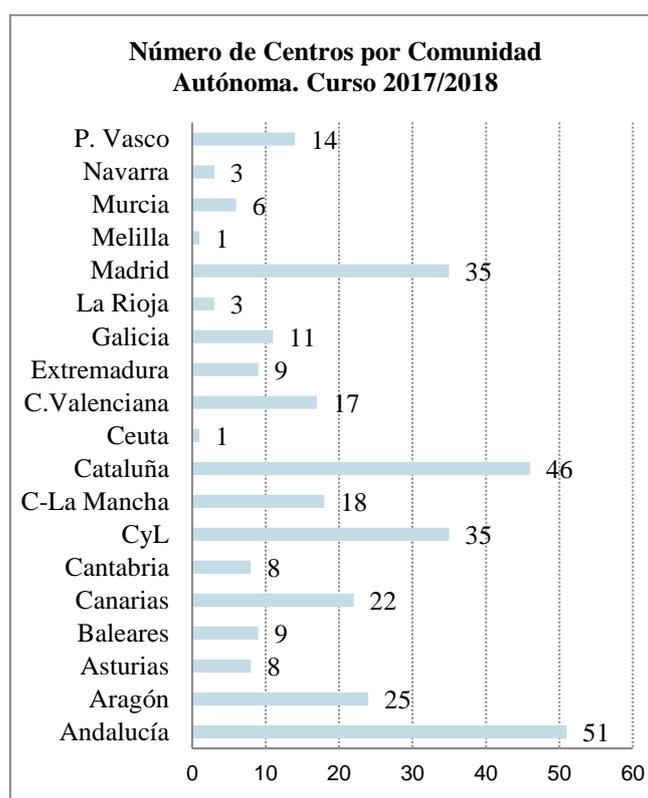


Figura 1: Red de EOI por Comunidad Autónoma. Curso 2017/18. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Las lenguas cooficiales comenzaron a impartirse en los años setenta: el catalán en 1970/71, en Barcelona; el euskera en 1975 en Bilbao y el gallego en 1977 en La Coruña. Los tres (catalán, euskera y gallego) a partir del curso 1984/85 en Madrid. El valenciano comienza a enseñarse en 1984 en Valencia (Nistal y Yuste, 2016).

Tabla 1: Especialidades docentes de Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de EOI

Alemán	Francés	Neerlandés	Español ELE
Árabe	Griego	Polaco	Lenguas cooficiales de las CCAA
Chino	Inglés	Portugués	
Coreano	Irlandés	Rumano	
Danés	Italiano	Ruso	
Finés	Japonés	Sueco	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2010b), RD 336/2010, de 19 de marzo.

Además de estos idiomas debemos señalar que algunas EOI enseñan otras lenguas de manera extracurricular como es el caso de la EOI de Madrid-Jesús Maestro y Barcelona-Drassanes. Así, algunos de los idiomas incluidos actualmente en el currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial fueron impartidos en su día extracurricularmente e incluidos posteriormente en el currículo de EOI.

A continuación se realiza revisión de la evolución de las EOI en los distintos periodos históricos. Además, en el último apartado de este primer capítulo, el apartado 1.8, presentamos una tabla -la Tabla 11- con la normativa y sucesos más relevantes relacionados con el nacimiento y la evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas. Igualmente, en el apartado de referencias bibliográficas incluimos una relación por separado de dicha normativa ordenada cronológicamente.

1.1 La creación de la Escuela Central de Idiomas de Madrid: el inicio de una andadura (1911-1930)

A pesar de la sucesión de cambios políticos en España a lo largo del siglo XX, la buena acogida de las Escuelas Oficiales de Idiomas se ha mantenido a lo largo del tiempo. De todas las transformaciones que ha ido experimentando la institución, sin duda, la más relevante ha sido a nivel metodológico, pasándose de un conocimiento más teórico de los idiomas en sus comienzos a un conocimiento práctico en la actualidad, basado en el desarrollo de las destrezas comunicativas para, de esta manera, posibilitar un uso práctico del idioma (Tirado y Alonso, 2011). Pero vayamos paso a paso en su evolución.

A finales del siglo XIX y principios del XX, España estaba experimentando profundas transformaciones a nivel político, económico, social y cultural. En 1875 se inicia un período de estabilidad política con la llamada Restauración Borbónica, período que se extiende hasta 1931. Tras la restauración de la monarquía (1875-1885 Alfonso XII y 1886-1931 Alfonso XIII) se alternan en el gobierno los dos grandes partidos, el conservador y el liberal. A resultas de la pérdida de las colonias en 1898 surge un movimiento ideológico en España denominado regeneracionismo, que ansía la regeneración total del país mediante la reforma de las estructuras políticas, sociales y económicas.

En el ámbito educativo cabe destacar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 (Presidencia del Consejo de Ministros, 1900), momento a partir del cual la educación, hasta entonces dependiente del Ministerio de Fomento, contará con un ministerio específico que propiciará una ligera mejora en la inversión.

En lo relativo a los idiomas, el aprendizaje de las lenguas vivas tenía poca relevancia dentro del sistema educativo español. Al cambio de siglo se lleva a cabo una reforma de la Segunda Enseñanza, que comenzaba a los 10 años y tenía una duración de seis cursos académicos (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1900), que repercutirá de manera positiva en la enseñanza de idiomas al considerarse “de vital importancia para los alumnos de este nivel educativo el aprendizaje de las lenguas extranjeras (en concreto del francés) como parte integrante de la formación que habían de recibir” (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000, 18-19). Tras dicha reforma, se iniciaba la enseñanza de idiomas con el francés a la edad de 12 años durante el tercer y cuarto curso de Segunda Enseñanza, pudiéndose elegir entre el inglés o el alemán en quinto y sexto. Sin embargo, por falta de presupuesto, en 1903, se redujo la enseñanza de lenguas en Bachillerato a un solo idioma (el francés) y a dos cursos (tercero y cuarto), no mejorando la situación de las lenguas vivas dentro del sistema educativo español en los años siguientes (Morales *et al.*, 2000).

En materia de enseñanza de lenguas extranjeras, “se puede afirmar que, durante los primeros cuarenta años del siglo XX, la única institución que tuvo un plan de estudios coherente y estable fue la Escuela Central de Idiomas” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 48).

La creación de la Escuela Central de Idiomas representó un importante paso en la enseñanza de lenguas extranjeras en España, constituyéndose en piedra angular de la amplia red estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas que hoy conocemos, como ya se ha indicado. La Escuela fue fundada en Madrid con cargo a la Ley de Presupuestos de 1911 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1911a), durante el reinado de Alfonso XIII, “bajo el gobierno del liberal Canalejas y bajo la influencia ideológica de la Institución Libre de Enseñanza” (Tirado y Alonso, 2011), siendo Julio Burell y Cuéllar Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Recordamos que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en el año 1876 por un grupo de profesores universitarios y humanistas de pensamiento liberal bajo la dirección de Francisco

Giner de los Ríos, llevó a cabo una importante tarea de renovación cultural y pedagógica en España durante los siglos XIX y XX. En el período que va de 1876 hasta la guerra civil de 1936, la ILE se conformó “en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española y en cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas” (Fundación Giner de los Ríos, s.f.).

Así Palacios, en su publicación de 1927 sobre la actividad de la Escuela Central de Idiomas en sus primeros dieciséis años (tal y como se cita en Morales *et al.*, 2000, p. 41), se refiere a la institución y su puesta en marcha de la siguiente manera:

“Obedeció, en efecto, su creación a una capitalísima necesidad de cultura; y, con clarividencia de la misión que le correspondía y de los beneficios que generalmente habría de reportar a la enseñanza pública en España, tuvo el inolvidable Ministro D. Julio Burell, su ilustre fundador, la conciencia firme de tal empresa y la decisión inquebrantable de que, al llevarla sin vacilación a vías de realidad, con las forzadas o cautas restricciones de todo ensayo en su aspecto económico, ante el cuentagotas del Presupuesto, naciese con carácter especialísimo, fuera de los moldes en que se vaciaron otros Institutos docentes del Estado, y con desenvolvimiento autonómico que le permitiese en su vida orgánica, libertad de movimientos, así para orientar e intensificar sus disciplinas, como para determinar y desarrollar cuanto fuese eficacia, garantía y auge de sus enseñanzas”.

La Escuela surge “en un momento de profunda reforma educativa. Inmersa en los ideales pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, así como en plena corriente favorable a todo lo concerniente a la enseñanza de las lenguas vivas” (Nistal y Yuste, 2016, p. 1). “Su fundación se produce bajo el influjo de las líneas de pensamiento y actuación propias del regeneracionismo liberal, modernizador y aperturista encarnado por la Institución Libre de Enseñanza” (Rodríguez, 2016, p. 10). Nace como institución “que posibilite que los españoles salgan del aislamiento, se abran a Europa y eleven su nivel cultural” (Tirado y Alonso, 2011).

Los objetivos fundamentales que perseguía la Escuela Central de Idiomas son, sin duda, fiel reflejo de la filosofía que impulsó su fundación:

“... el primero, hacer de ella una institución para todos, un lugar donde cualquiera, con independencia de su edad, profesión o clase social, pudiera aprender idiomas modernos, haciendo compatible esta actividad con otros estudios, con el trabajo en el taller, la oficina o la universidad; el segundo, conseguir que la institución se convirtiera, con el tiempo, en un auténtico centro de pedagogía superior en el que se formasen los futuros profesores de lenguas vivas de todos los centros oficiales” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 21).

Tal como muestra la Figura 2, capturada de Tirado y Alonso (2011), el ideario que acompaña al nacimiento de la institución revela lo avanzado, para la época, de los principios sobre los que se fundamenta.

Igualmente avanzados serán sus principios metodológicos al aplicar el denominado “*método directo* que se centra sobre todo en la enseñanza oral y la pronunciación, en busca de unas clases más dinámicas y participativas” (Tirado y Alonso, 2011). Este método, defensor de la enseñanza de lenguas extranjeras sin necesidad de recurrir a la lengua materna, comenzaba por entonces a

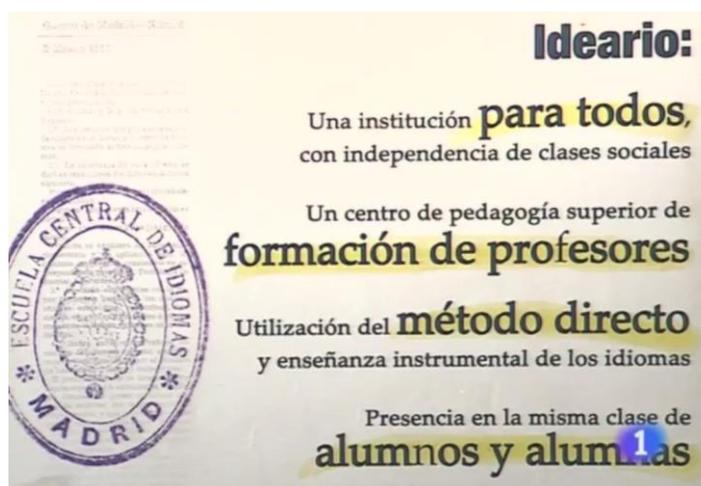


Figura 2: Ideario de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. Año 1911. Fuente: Tirado y Alonso (2011).

ganar terreno en varios países europeos frente al *método gramática-traducción*, convirtiéndose en el más popular de entre los llamados *métodos naturales* para el aprendizaje de idiomas a finales del siglo XIX y principios del XX (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «método natural»).

En escuelas e institutos de la España de finales del siglo XIX dominaba el *método gramática-traducción* para la enseñanza de idiomas, tal y como se desprende del artículo 2 del Real Decreto de 30 de septiembre de 1887 (Ministerio de Fomento, 1887), sancionado por la reina María Cristina: “Esta enseñanza consistirá para cada idioma en la lectura, escritura, gramática, traducción del extranjero al español y viceversa y ejercicios de conversación”.

Uno de los números de la Gaceta de Madrid de 1916 alababa las bondades del *método directo* de la siguiente manera:

“La enseñanza de Lenguas modernas no ha sido instituida con carácter puramente académico; tiene un fin práctico, de carácter social, en relación directa y cada día más necesaria, con las múltiples manifestaciones del trabajo, del comercio y de la industria. No siendo posible por ahora extender la acción popular de la Escuela Central de Idiomas, que tan útiles resultados ofrece, conviene afirmar el provechoso método experimental y positivo en los numerosos Centros que cuentan con enseñanza de idiomas” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1916b, p. 196).

También desde sus comienzos, la Escuela confiere importancia a aspectos socioculturales en el aprendizaje de idiomas, estableciendo la impartición de “conferencias con la mayor frecuencia posible en los distintos idiomas sobre usos, costumbres, arte, ciencia, etc. de los países a que corresponda la lengua en la que se dé la conferencia” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1911a, p. 41).

La Escuela Central de Idiomas contó desde un principio con docentes españoles y extranjeros, organizados en profesores y auxiliares, a tenor de lo que se desprende de las distintas órdenes presupuestarias sobre gastos con destino al personal docente de la Escuela Central de Idiomas. Véase, a modo de ejemplo al respecto, la normativa siguiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: Real Orden de 1 de enero de 1913; Real Orden de 1 de enero de 1916; Real Orden de 1 de enero de 1917; Real Orden de 10 de enero de 1918; Real Orden de 6 de noviembre de 1918.

La primera disposición que recoge de manera explícita la organización del personal docente del Centro, así como los mecanismos de acceso a plazas y vacantes será el *Reglamento Orgánico de 1930*, del que hablaremos más adelante.

Inicialmente, la enseñanza de los idiomas impartidos en la Escuela Central de Idiomas (francés, inglés y alemán), estaba organizada en tres cursos (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1911a): el primero de ellos centrado en la enseñanza de vocabulario y fonética y, los dos cursos posteriores, en la gramática. Además, existía la posibilidad de realizar un curso

complementario orientado al uso práctico del idioma, atendiendo a necesidades profesionales distintas: correspondencia mercantil, literatura, tecnología industrial, etc.

La oferta de idiomas se amplió gradualmente dando respuesta a la demanda existente, así como a diversos intereses económicos y políticos. La primera ampliación tendrá lugar a los seis meses de la fundación de la Escuela, ofertando la enseñanza de español (lengua y literatura castellanas) y árabe vulgar (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1911b). Al principio se impartió el dialecto marroquí, de ahí la denominación árabe “vulgar”. Sin embargo, en 1959 se comenzó a enseñar árabe estándar, momento en el que desapareció el adjetivo “vulgar” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011).

En enero de 1912 se amplía la oferta a las lenguas italiana y portuguesa (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912). Igualmente, durante los cursos 1911/12 y 1912/13 se impartieron clases gratuitas de esperanto con carácter experimental (Morales *et al.*, 2000).

La enseñanza del portugués se estableció en 1912 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1912), pero sólo se impartió durante el curso 1912/13, desapareciendo de la oferta educativa por fallecimiento de su titular (Morales *et al.*, 2000). Será en 1946 cuando se restablezca su enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 1946).

Ya en el año 1913 se autoriza mediante real orden a la dirección de la Escuela Central de Idiomas a expedir, a instancia de parte, Certificados de Aptitud, una vez superadas las pruebas de suficiencia y abonados los derechos de expedición (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011), hecho que refleja la relevancia que adquirió el Centro desde sus inicios.

En diversos documentos nos encontramos con manifestaciones que reconocen la valiosa labor desempeñada por la institución, independientemente del signo político del momento. Un ejemplo de ello -en este caso correspondiente al período de la dictadura de Primo de Rivera- es el siguiente: “La Escuela Central de Idiomas (...) ha respondido a la finalidad provechosa que se persiguió al crearla de adiestrar a los alumnos en el conocimiento y dominio de las lenguas extranjeras más difundidas en el mundo” (Presidencia del Directorio Militar, 1924, p. 48).

A nivel organizativo, la Escuela se adscribe en 1927 a la Universidad Central de Madrid (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1927), quedando, sin embargo, “patente la autonomía organizativa, administrativa y económica de la Institución dado que (...) la única referencia que deja entrever dicha adscripción es el reconocimiento del Rector como figura a la que recurrir en caso de queja contra el Director del centro” (Rodríguez, 2016, p. 34).

1.2 Regulación del funcionamiento de la Escuela Central de Idiomas: aprobación del primer Reglamento Orgánico y del primer Plan de Estudios (1930-1939)

Acontecimiento clave en la historia de la institución será la aprobación el 14 de octubre de 1930 del primer *Reglamento Orgánico y de Régimen Interior de la Escuela Central de Idiomas* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1930) “que tenía por objeto ordenar las enseñanzas y establecer las funciones del equipo directivo, así como del personal docente y no docente” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 46).

El artículo 5 del *Reglamento* organiza el profesorado en las siguientes categorías: profesores numerarios españoles, profesores extranjeros contratados, profesores auxiliares y ayudantes-repetidores, las dos últimas categorías también de nacionalidad española. En su capítulo III se establecen igualmente los derechos y deberes del personal docente.

En relación con la provisión de puestos, las vacantes para profesores numerarios se cubrían, en primer turno, por antigüedad entre los profesores auxiliares y, en segundo turno, por concurso libre convocado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Las plazas de profesores auxiliares se proveían por concurso-oposición restringido entre los que hubieran ejercido de ayudantes-repetidores, puesto, este último, que no estaba remunerado. El Director era el encargado de nombrar a los ayudantes-repetidores, a propuesta de la Junta de Profesores, entre las personas que lo habían solicitado y que estaban en posesión del Certificado de Aptitud.

Los profesores extranjeros eran contratados por la Dirección de la Escuela Central de Idiomas, a propuesta de la Junta de Profesores tras la resolución de un concurso previamente anunciado

en la Gaceta, siendo entonces elevados sus contratos a la Superioridad (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1930).

Como ya hemos mencionado, los idiomas que se podían cursar por entonces en la Escuela Central de Idiomas eran el francés, el inglés, el alemán, el italiano, el árabe vulgar y el español (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1930, Reglamento Orgánico, art. 2), pudiéndose obtener el Certificado de Aptitud tras la superación del correspondiente examen.

De acuerdo con el *Reglamento*, las enseñanzas de idiomas se reestructuraron de la siguiente manera: la enseñanza del alemán, del francés, del inglés y del italiano en cuatro cursos y las de árabe en tres. Por su parte, los cursos de español para extranjeros se organizaban “en vista de la matrícula y la afluencia de alumnos en determinadas épocas del año, pudiendo subdividirse en cursillos si así se creyera conveniente” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1930, p. 380). Además, junto a las enseñanzas ordinarias se podía asistir a cursos, seminarios y conferencias.

En otro orden de cosas, tras la proclamación de la Segunda República en abril de 1931, el rey Alfonso XIII abandona el país. Se aprueba entonces la Constitución de 1931 que, entre otras muchas medidas, establece la unidad del sistema educativo, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y atribuye la categoría de funcionarios a maestros, profesores y catedráticos (Rodríguez, 2016). De igual modo se dictan normas económicas de carácter restrictivo en los gastos que afectarán a diversos organismos, entre ellos la Escuela Central de Idiomas.

Así, las limitaciones presupuestarias impedían ampliar el número de profesores de la Escuela para atender a un alumnado cada vez más numeroso. Para contrarrestar esta situación se incrementó el importe de la matrícula de quince a veinticinco pesetas “hasta tanto que se doten en presupuesto convenientemente los servicios, ampliándose el número de Profesores que se estime necesario en la Escuela Central de Idiomas” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932). Dicho incremento contribuyó, por un lado, al descenso del número de alumnos matriculados y, por otro, permitió la contratación de personal, con cargo a lo recaudado, para el desdoblamiento de cursos con un número excesivo de alumnos.

En 1932 se establece, por vez primera, un examen para los alumnos de nuevo ingreso en la Escuela Central de Idiomas que les permitirá matricularse en cualquiera de los idiomas

(Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1932). Según dicta la orden ministerial, dicho examen de ingreso era “análogo a los que se exigen en otros Centros de Segunda enseñanza, abonando por derechos para efectuar dicho examen la cantidad de cinco pesetas” (*Ibíd.*, p. 565). Como en toda prueba de ingreso de la época, se trataba de que los alumnos verificaran su nivel de suficiencia para cursar estudios en el Centro.

En lo concerniente al funcionamiento de la Escuela, se marcará un hito con la aprobación del primer *Plan de Estudios* mediante *Orden Ministerial de 27 de junio de 1935* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1935), documento éste, en el que se describe la labor desempeñada por la institución de la siguiente manera: “(...) en la Escuela Central de Idiomas se lleva a cabo una labor seria y de eficaces resultados” (*Ibíd.*, p. 561). La confianza en su desempeño se desprende igualmente de dicho documento en la frase a continuación: “(...) el método de enseñanza que propone es el resultado de una experiencia inteligente y mediada (...)”.

El *Plan de Estudios* estructura la enseñanza de los idiomas alemán, francés, italiano e inglés en tres “períodos” distribuidos en cuatro cursos:

- Período inicial, correspondiente al primer curso.
- Período de asimilación, de dos cursos.
- Período de perfeccionamiento, correspondiente al cuarto curso.

Se mantienen así los cuatro cursos establecidos en el primer *Reglamento Orgánico y de Régimen Interior* de 1930, si bien organizados ahora en tres períodos. En el primer curso se trabajaba la fonética (pronunciación y entonación) y el vocabulario “más usual” de campos temáticos concretos (el aula, el cuerpo humano, la familia, el vestido, los muebles, el tiempo, etc., hasta un total de 26 campos temáticos). También se trabajaban aspectos gramaticales concretos, además de la lectura, la conversación, la composición de textos escritos, la sintaxis y el análisis de textos.

En el segundo curso se insistía en la pronunciación y la entonación, se repasaba y ampliaba el vocabulario ya visto, se revisaban y completaban los puntos gramaticales del primer curso, así como la composición, la sintaxis y el análisis de textos. En el tercer curso se ampliaba el vocabulario, introduciendo campos temáticos nuevos. Asimismo, se ampliaba y profundizaba

en aspectos gramaticales, en la composición, la sintaxis y el análisis de textos. El cuarto curso, tal como dicta la orden ministerial, estaba pensado como “un curso de revisión general, de reparación de las deficiencias observadas en los alumnos y de perfeccionamiento”, estableciendo que “Serán, por lo tanto, las necesidades de los alumnos las que marcarán al profesorado la orientación de sus lecciones y le indicarán el nivel al que habrá de mantener sus enseñanzas (...)” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1935, p. 563). En definitiva, un último curso centrado fundamentalmente en el alumno y sus necesidades.

El *Plan de Estudios* aprobado en 1935 incluía también un plan específico para árabe vulgar y español para extranjeros, cuya duración (dos años) era menor que la del resto de idiomas. Además, “Mientras las enseñanzas de francés, inglés, italiano y alemán se abordan desde una perspectiva academicista y filológica, (...), en el caso del árabe y del español la finalidad es esencialmente utilitaria” (Rodríguez, 2016, p. 40). En el caso del árabe, por ejemplo, se incluye entre los objetivos perseguidos que el alumno pueda “traducir y escribir con relativa facilidad documentos de uso corriente” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1935, p. 563), lo que apunta a la importancia del género epistolar de la época como herramienta al servicio de las necesidades políticas y económicas del momento.

Para la enseñanza del español se establece la iniciación del alumnado “lo más rápidamente posible (...) en el idioma hablado, vivo y actual” (*Ibíd.*, p. 564) y el uso de “periódicos y revistas actuales” para las lecturas. Para el estudio de la literatura española, se ordena un conocimiento “de las obras esenciales de la literatura nacional”, estimándose “más adecuado el contacto y estudio del idioma moderno en su tipo actual y con plena capacidad de uso” (*Ibíd.*).

Con respecto a la metodología a la que apunta la orden ministerial que nos ocupa (Orden Ministerial de 27 de junio de 1935), tal como indica Rodríguez (2016), sería anacrónico intentar juzgarla comparándola con la metodología actual, atendiendo a los conocimientos que se tienen hoy en día en materia de enseñanza de segundas lenguas. No obstante, y si bien es cierto que la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado mucho, se observan rasgos de modernidad en dicha orden, como por ejemplo el carácter práctico perseguido en la enseñanza del árabe vulgar y del español para extranjeros o el aprendizaje inductivo de la gramática, al ordenar que “La gramática será objeto de un estudio serio y metódico, presentando el hecho gramatical antes de la regla” (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1935, p. 562).

El estallido de la Guerra Civil Española el 17 de julio de 1936 trajo consigo la denominada depuración política, una modalidad de represión, llevada a cabo tanto por parte del bando republicano como del nacional, que afectó, entre otros, al personal docente (Crego, 1991; Rodríguez, 2016). Durante la contienda (del 17 de julio de 1936 al 1 de abril de 1939), el país estuvo regido por dos gobiernos paralelos y ambos, el Gobierno de la República y el del Movimiento Nacional, articularon procesos de depuración de funcionarios públicos, de trabajadores relacionados o adscritos a instituciones u organismos oficiales, así como de personas sospechosas de su no afección a la causa en cuestión (Crego, 1991). Las Tablas 2 y 3 recogen una muestra de la normativa desarrollada al respecto con sus enlaces.

Tabla 2: Muestra de la normativa desarrollada por el bando republicano en 1936 para la acción depuradora durante la Guerra Civil Española

1936	Decreto de 21 de julio de 1936, disponiendo la cesantía de todos los empleados que hubieran tenido participación en el movimiento subversivo contrario a la república. Gaceta de Madrid, nº 204, de 22 de julio, p. 770. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/204/B00770-00770.pdf
	Decreto de 31 de julio de 1936, disponiendo se consideren vacantes todos los Rectorados, Direcciones y Secretarías de los Centros docentes de España. Gaceta de Madrid, nº 214, de 1 de agosto, p. 990. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/214/B00990-00990.pdf
	Decretos de 19 de septiembre de 1936 para la cesantía de funcionarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Gaceta de Madrid, nº 264, de 20 de septiembre, p. 1900-1901. Disponibles en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/264/B01900-01901.pdf
	Decretos del 23 de septiembre de 1936, ordenando la cesantía de funcionarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de acuerdo con el decreto de la Presidencia de 21 de julio del mismo año. Gaceta de Madrid, nº 268, de 24 de septiembre, p. 1949-1951. Disponibles en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/268/B01949-01951.pdf
	Decreto de 23 de septiembre de 1936, facultando a este Ministerio para trasladar libremente a los Maestros nacionales, Inspectores, Profesores de Normal y Escuelas especiales, Catedráticos de Instituto y de Universidad y a todo el personal docente que depende del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Gaceta de Madrid, nº 268, de 24 de septiembre de 1936, p. 1951. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/268/B01951-01951.pdf
	Decreto (rectificado) de 29 de septiembre de 1936, disponiendo queden suspensos en todos sus derechos los funcionarios públicos (...). Gaceta de Madrid, nº 273, de 29 de septiembre, p. 2042-2043. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/273/B02042-02043.pdf

Nota aclaratoria. La Gaceta de Madrid, posteriormente rebautizada como la Gaceta de la República, dará forma legal a este tipo de actuaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia de la aplicación de dicha normativa, les fueron impuestas sanciones diversas a los docentes como traslados, jubilaciones forzosas o la separación definitiva del servicio. En relación con dichas sanciones puede consultarse la siguiente normativa: para el bando republicano, Decreto de 23 de septiembre de 1936 (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1936b) y Decreto de 27 de septiembre de 1936 (Presidencia del Consejo de Ministros, 1936a); para el bando nacional, Circular a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública, de 7 de diciembre de 1936 (Comisión de Cultura y Enseñanza, 1936) y Ley de 10 de febrero de 1939 (Jefatura del Estado, 1939).

Tabla 3: Muestra de la normativa desarrollada por el bando nacional en 1936 y 1939 para la acción depuradora durante la Guerra Civil Española

1936	Decreto nº 101, de 8 de septiembre de 1936. Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, nº 20, 12 de septiembre, p. 77. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/020/J00077-00077.pdf
	Decreto 108/1936, de 13 de septiembre de 1936. Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, nº 22, 16 de septiembre, p. 85-86. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/022/J00085-00086.pdf
	Decreto nº 66, de 8 de noviembre 1936. BOE, nº 27, 11 de noviembre, p. 153. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/027/A00153-00153.pdf
	Decreto nº 93, de 3 de diciembre de 1936. BOE nº 51, 9 de diciembre, p. 354. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/051/A00354-00354.pdf
	Decreto-Ley de 5 de diciembre de 1936. BOE, nº 51, 9 de diciembre, p. 349-350. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/051/A00349-00350.pdf
	Circular a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública, de 7 de diciembre de 1936. BOE, nº 52, 10 de diciembre, p. 360-361. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1936/052/A00360-00361.pdf
1939	Ley de 10 de febrero de 1939. BOE, nº 45, 14 de febrero, p. 856-859. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1939/045/A00856-00859.pdf
	Orden de 18 de marzo de 1939. BOE, nº 82, 23 de marzo, p. 1658-1660. Disponible en: https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1939/082/A01658-01660.pdf

Nota aclaratoria. El Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional, creado en 1936 por el General Francisco Franco y rebautizado ese mismo año como Boletín Oficial del Estado, fue el instrumento empleado por los nacionales para reorganizar el nuevo Estado.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso concreto de la Escuela Central de Idiomas fueron inhabilitados docentes durante la contienda o después de la misma (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011; Rodríguez, 2016). Así, el profesor de inglés Francisco Javier Tapia y Cervantes, separado del servicio por los republicanos mediante *Orden de 7 de diciembre de 1938* (Ministerio de Instrucción Pública y

Sanidad, 1938b), y el profesor de alemán Jesús de Azara y Heredia, separado del servicio con fecha 21 de mayo de 1937 mediante *Orden de 10 de septiembre de 1938* (Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad, 1938a) por simpatizar con la causa nacional, fueron reincorporados durante la Dictadura Franquista a tenor de lo que se desprende de la *Orden de 29 de julio de 1940* (Ministerio de Educación Nacional, 1940a) sobre la resolución de expedientes de depuración relativos al Profesorado de la Escuela Central de Idiomas. Igualmente, Pedro Rivas Ruiz, profesor numerario de inglés del mismo centro, fue cesado por el Gobierno de la República mediante *Decreto de 7 de agosto de 1936* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1936a), siendo reincorporado al servicio en 1940 según apunta la resolución de expedientes de depuración por *Orden de 11 de diciembre* del mismo año (Ministerio de Educación Nacional, 1940b).

Entre los docentes del otro bando separados de su cargo se encuentra el simpatizante republicano, profesor de árabe y director de la Escuela Central de Idiomas, José Argüelles Vázquez, separado definitivamente del servicio por *Orden de 26 de junio de 1941*, según figura en la *Orden de 23 de marzo de 1943* (Ministerio de Educación Nacional, 1943). Pedro Salinas Serrano, Catedrático de Lengua y Literatura españolas, y Enrique Diez-Canedo y Reixa, profesor de francés, ambos simpatizantes republicanos exiliados, fueron igualmente sometidos a expedientes de depuración y separados definitivamente del servicio mediante *Orden de 16 de septiembre de 1941* (Ministerio de Educación Nacional, 1941), falleciendo, al igual que José Argüelles Vázquez, sin haber recuperado su cátedra de la Escuela Central de Idiomas (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011).

1.3 Consolidación de la Escuela Central de Idiomas: la importancia creciente de la institución en la sociedad de la época (1939-1964)

La Guerra Civil Española, las circunstancias históricas devenidas de la misma y la instauración de la Dictadura Franquista (1939-1975) tuvieron su repercusión en la Enseñanza. Como ya apuntamos, los profesores fueron investigados y sometidos a expedientes de depuración, habiendo de abandonar, parte de ellos, su puesto de trabajo para, en algunos casos, no volver a ejercer la docencia nunca más.

Durante la Dictadura Franquista, a pesar de la falta de personal formado que pudiera impartir clases y “contra todo pronóstico, la Escuela Central de Idiomas siguió su curso, aunque a simple vista sus enseñanzas no parecieran tener mucho sentido en un país blindado al exterior” (Rodríguez, 2016, p. 45).

Con respecto al alumnado, cuando el 1 de abril de 1939 se reabre la Escuela tras la contienda (Nistal y Yuste, 2016), sólo reanuda las clases el 50% de los mismos. No obstante, a mediados de los años cuarenta comienza a crecer su número, pero

“(…) la heterogeneidad de su procedencia y nivel social y cultural obligó a realizar, a partir de 1945, un examen de ingreso (...) para matricularse en cualquier idioma, consistente en la realización de un dictado en castellano, unos problemas de matemáticas, un análisis morfológico sencillo, conjugar un verbo y comentar un refrán” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 63).

Más adelante, en 1950 se establece que los alumnos que se matriculen por vez primera en la Escuela Central de Idiomas y que tengan conocimientos de la lengua que quieran estudiar, sean sometidos a un examen de suficiencia -las hoy denominadas pruebas de clasificación- que determine el curso por el que el candidato podrá realizar estudios en el Centro, evitándose así pérdidas innecesarias de tiempo y esfuerzo de etapas anteriores (Ministerio de Educación Nacional, 1950b).

Por otro lado, la actividad docente continuó conforme al *Plan de Estudios* aprobado en 1935 que, como ya dijimos, estructuraba la enseñanza del alemán, el francés, el inglés y el italiano en tres períodos (iniciación, asimilación y perfeccionamiento) y las del árabe y del español en dos cursos con carácter eminentemente práctico.

En 1947, la Escuela Central de Idiomas restablece la enseñanza del portugués para dar respuesta a intereses sociopolíticos (Ministerio de Educación Nacional, 1946). Igualmente, a mediados de la década de los 50 se introduce la enseñanza del ruso (Ministerio de Educación Nacional, 1956a) y en 1964 la del chino (Ministerio de Educación Nacional, 1964b).

La enseñanza del español para extranjeros se reorganiza en 1953 en tres cursos (Iniciación, Medio y Superior) mediante *Orden de 1 de septiembre* (Ministerio de Educación Nacional,

1953). Esa misma orden flexibiliza los plazos de matrícula y los procedimientos para la promoción a cursos superiores u obtención de calificaciones a fin de adaptar los procedimientos a las necesidades de los alumnos extranjeros que estudiaban español.

Hasta 1944/45 será el francés el idioma mayoritario, momento en el que el número de matriculados en inglés lo superará. Desde entonces, el inglés se ha mantenido como la lengua más estudiada, a gran distancia del francés y del alemán, segunda y tercera lengua más estudiada, respectivamente.

En los años 1950 se pone fin al bloqueo y al aislamiento internacional de la Dictadura Franquista. En 1959 se aprueba el *Plan Nacional de Estabilización* (Jefatura del Estado, 1959, Decreto-Ley 10/1959 de 21 de julio, de ordenación económica) que trae consigo la apertura al exterior y la liberalización de la economía española. Durante el denominado segundo franquismo (1959-1975), el citado Decreto-Ley “por el que cuajaba el Plan de Estabilización Económica es considerado como el punto de arranque del alineamiento de la economía española con la economía mundial” (Granell, 1984). La economía española experimenta un crecimiento importante, se suaviza el control y la censura de los medios de comunicación y los comportamientos de los españoles en materia de ocio y consumo sufren importantes cambios hacia modelos capitalistas (Rodríguez, 2016).

Este nuevo contexto y la cada vez más patente utilidad económico-social que reporta el aprendizaje de idiomas favorece el incremento de la cifra de matriculados en la Escuela Central de Idiomas: 250 alumnos en el año 1911; 2.100 en 1950 y 3.600 en 1954 (Ministerio de Educación Nacional, 1954).

A principios de los años 1950 había listas de grupos con 70-80 estudiantes (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011). Para hacer frente al incremento del alumnado se hace preciso ampliar la plantilla docente. Ya en 1947 se aprueban las propuestas de desdoblamiento de las cátedras en la Escuela Central de Idiomas “para lograr que el aprendizaje de cada lengua sea eficaz” (Ministerio de Educación Nacional, 1947, p. 83). Ese mismo año se modifican las plantillas y dotaciones del personal de la Escuela conforme a la *Ley de 17 de julio de 1947* (Jefatura de Estado, 1947), integradas, según la misma, por 16 profesores numerarios, 16 profesores auxiliares y 6 trabajadores del personal administrativo y subalterno.

Más delante, en 1950 se incrementan las tasas en concepto de matrícula para, entre otros fines, poder financiar el “pago del Profesorado que la Escuela pueda contratar eventualmente durante el curso por necesidades de la enseñanza” (Ministerio de Educación Nacional, 1950a, p. 4430). En 1954 se produce un reajuste y nuevo incremento de algunas de las tasas para poder atender las “necesidades administrativas, docentes y de todo orden” derivadas del notable incremento de alumnos (Ministerio de Educación Nacional, 1954). En 1957 tiene lugar un nuevo reajuste de las tasas académicas y administrativas que se traducirá en una importante subida (Ministerio de Educación Nacional, 1957).

Tal como expresa Rodríguez (2016), el aumento del alumnado de la Escuela se explica en gran medida por las necesidades de la industria española del momento que

“... demanda con insistencia y de modo apremiante técnicos, especialistas y mano de obra capaz para responder a los avances y a la exigencia que la técnica moderna necesita para desenvolverse con el ritmo que la vida señala, y por ello no se puede dejar desatendido un aspecto tan importante cual el de fomentar y perfeccionar las enseñanzas íntimamente relacionadas con este importantísimo aspecto de la economía nacional” (Jefatura del Estado, 1947, p. 4023).

Una muestra expresa de la importante labor desempeñada entonces por la Escuela Central de Idiomas, la encontramos en la *Ley 21/1964, de 29 de abril* (Jefatura del Estado, 1964, p. 5684):

“Responde el aumento del alumnado de este centro al convencimiento general de la utilidad inmediata que reporta el conocimiento de las lenguas modernas y la trascendencia que entraña éste no sólo en el aspecto económico-social, sino también como medio de cultura coadyuvante de la investigación en múltiples aspectos y el bien ganado prestigio de la Escuela no sólo a nivel nacional, sino extranjero”.

Esta misma ley trae consigo un aumento de la dotación presupuestaria que posibilita un crecimiento destacado de la plantilla de profesores de la Escuela Central de Idiomas, que pasa a ochenta profesores (*Ibíd.*, p. 5685), así como la mejora de sus sueldos. Se establece igualmente una importante partida para gastos de material y sostenimiento del Centro, además de la consignación de un crédito para el desplazamiento de profesores y alumnos al extranjero en viaje de estudios. Más adelante, la *Orden de 15 de diciembre de 1964* (Ministerio de

Educación Nacional, 1964c) distribuirá por idiomas las dotaciones de las plantillas de profesorado numerario y adjunto establecidas por la *Ley 21/1964, de 29 de abril*, de la siguiente manera:

- Profesores numerarios: 14 inglés, 14 francés, 4 español, 2 alemán, 2 árabe, 2 italiano, 1 portugués y 1 ruso.
- Profesores adjuntos: 15 inglés, 14 francés, 4 español, 2 alemán, 2 ruso, 1 árabe, 1 italiano, 1 portugués.

La autorización del anuncio y celebración de concurso público para la adquisición de un nuevo edificio que cubriera las necesidades de espacio de la Escuela Central de Idiomas (Ministerio de Educación Nacional, 1956b) será otro indicativo de la atención prestada a la institución. El cambio de sede se hizo efectivo en 1965, momento en el que la Escuela Central de Idiomas se instala en “un edificio propio adecuado a la finalidad de la Escuela” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 71), que actualmente ocupa la EOI de Madrid-Jesús Maestro.

En otro orden de ideas, la enseñanza libre se implanta en la Escuela en 1960, a fin de equiparar las modalidades de enseñanza ofrecidas en este Centro con las ofertadas en el resto de centros educativos públicos –enseñanza oficial (presencial) y enseñanza libre- (Ministerio de Educación Nacional, 1960). Ello hizo posible que cualquier persona pudiera presentarse tanto a los exámenes del Certificado de Aptitud como a los exámenes finales de los distintos cursos. “A lo largo de los años sesenta llegó a haber más solicitudes de examen para alumnos libres que para oficiales y esa fue una de las razones por las que las autoridades empezaron a considerar la posibilidad de abrir nuevas Escuelas” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 67).

Nuevamente los hechos ponen de manifiesto la relevancia que había adquirido la institución.

1.4 Nacimiento de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas y creación de las bases para su ordenación dentro del sistema educativo español (1964-1975)

A finales de 1964 se produce un acontecimiento decisivo que marcará el futuro de la institución: se aprueba la creación, fuera de Madrid, de centros similares a la Escuela Central de Idiomas.

“El constante incremento del número de alumnos de la Escuela Central de Idiomas, único Centro oficial en España para este tipo de enseñanza, en el que la matrícula ha superado ya la cifra de seis mil inscripciones (...) hace precisa la creación de Centros similares fuera de la capital” (Ministerio de Educación Nacional, 1964a, p. 13380).

Cincuenta y tres años después de la fundación de la Escuela Central de Idiomas en Madrid, se aprueba la creación de tres nuevas Escuelas: una en Valencia, otra en Bilbao y otra en Barcelona (Ministerio de Educación Nacional, 1964a), que comienzan a funcionar en 1966, 1969 y 1970 respectivamente (Morales *et al.*, 2000). Será entonces cuando estos Centros pasen a denominarse Escuelas Oficiales de Idiomas, nombre que igualmente recae en la institución y que se ha mantenido hasta nuestros días.

Así mismo, se produce un cambio oficial de denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y Profesores Auxiliares de estos centros a Cuerpos de Profesores Numerarios y Profesores Auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas conforme al artículo primero de la *Ley 14/1967, de 8 de abril* (Jefatura del Estado, 1967). Igualmente, y de conformidad con el artículo dos de la misma, se amplían las plantillas de los cuerpos citados en 26 profesores, fijando su número total en 106 (53 profesores numerarios y 53 auxiliares).

Según Nistal y Yuste (2016), en 1965 el claustro de la Escuela Central de Idiomas estaba conformado ya por 140 profesores, siendo 10.568 los alumnos matriculados.

A finales de 1968 se aprueba la creación de otros cuatro Centros en las ciudades españolas de Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza mediante *Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre* (Ministerio de Educación Nacional, 1968b), con lo que el número de Escuelas ya asciende a ocho. Como en el caso de las Escuelas de Barcelona, Bilbao y Valencia, estos cuatro nuevos

Centros comienzan su actividad docente con posterioridad a su aprobación: Málaga en el curso 1970/71, La Coruña en 1973/74 y Zaragoza y Alicante en 1974/75 (Morales *et al.*, 2000).

La creación de Escuelas nuevas y la proyección de futuros Centros hicieron que el sistema de provisión de vacantes de personal docente establecido en el *Reglamento Orgánico de 1930* quedara obsoleto. Así las cosas, se aprueba en 1968 un nuevo sistema que endurece los requisitos de acceso al cuerpo mediante *Orden de 7 de noviembre de 1968* (Ministerio de Educación Nacional, 1968a), modificada por *Orden de 12 de noviembre de 1973* (Ministerio de Educación Nacional, 1973b) lo que, por otra parte, redundaba en un incremento del prestigio de la institución y su profesorado.

El *Decreto 1411/1968, de 27 de junio, por el que se aprueba la Reglamentación general para ingreso en la Administración Pública* (Presidencia del Gobierno, 1968), disponía en su artículo primero que

“el procedimiento de selección para el ingreso en la Administración Pública, en cualquiera de sus grados y esferas como funcionario de carrera, se regirá por las bases de la convocatoria respectiva, que se ajustarán, salvo que por Ley se hayan establecido normas especiales, a lo determinado en este Reglamento, y en lo no previsto en el mismo, a las disposiciones específicas aplicables en cada caso” (p. 9574).

El personal docente de las Escuelas Oficiales de Idiomas queda organizado en 1968 en profesores numerarios, profesores auxiliares, profesores encargados de curso contratados, ayudantes-repetidores y profesores extranjeros contratados, todos ellos de nacionalidad española, excepto la última categoría citada (Ministerio de Educación y Ciencia, 1968a).

Se establece la oposición libre como sistema de acceso al cuerpo docente de profesores numerarios y al de profesores auxiliares. Para poder participar en los procesos de selección se establecen diversos requisitos, entre ellos, estar en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras o, en su defecto, ser Licenciado estando, además, en posesión del Certificado de Aptitud de la lengua en cuestión expedido por una Escuela Oficial de Idiomas (*Ibíd.*).

Los profesores encargados de curso eran contratados por el Departamento por años académicos, a propuesta de la Dirección de la Escuela, previa selección por concurso

convocado por ésta y con el informe del Claustro de Profesores. Para poder tomar parte en dicho concurso se precisará la misma titulación e iguales requisitos que los exigidos en las oposiciones a los profesores auxiliares (*Ibíd.*).

Los ayudantes-repetidores eran nombrados, para un año académico, por concurso, convocado por la Dirección de la Escuela, previa propuesta o conformidad del Profesor numerario correspondiente. Para tomar parte en el concurso se requería estar en posesión del título académico de Bachiller Superior y del Certificado de Aptitud del idioma correspondiente (*Ibíd.*).

Los profesores extranjeros habían de poseer título académico español o extranjero, equivalente al menos al de grado superior, y eran contratados por un año, previo concurso de méritos y bajo el cumplimiento de los requisitos y pruebas que, en cada caso, se consideraran convenientes.

La *Orden de 19 de mayo de 1970* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1970) flexibiliza los requisitos para la contratación de personal docente extranjero de tal manera que a partir de entonces bastaría con “poseer el título académico o la cualificación profesional suficiente para la enseñanza de idiomas al nivel que corresponda” (*Ibíd.*, p. 11365).

Tanto los nombramientos como las rescisiones de contratos requerían de la conformidad del Claustro de Profesores (Ministerio de Educación y Ciencia, 1968a).

En agosto de 1970 se aprueba la *Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (Jefatura del Estado, 1970) -en adelante LGE-, hecho de gran trascendencia, que traerá consigo una reforma integral del sistema educativo español, confiriéndole una estructura básica que no había tenido hasta ese momento. Se organiza la enseñanza en un régimen común y en regímenes especiales (Ley 14/1970, art. 9), estos últimos conformados por las denominadas enseñanzas especializadas entendiéndose por éstas “aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común” (*Ibíd.*, art. 46).

Sin embargo, la ordenación *expresa* de las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas como enseñanzas especializadas se producirá más adelante mediante la *Ley 29/1981, de 24 de junio* (Jefatura del Estado, 1981) de la siguiente manera: “Las enseñanzas que se

imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas tendrán la consideración de enseñanzas especializadas, conforme a lo previsto en el artículo cuarenta y seis de la Ley General de Educación” (Ley 29/1981, art. 1). La citada adscripción de las EOI a la categoría de régimen especial se ha mantenido hasta nuestros días, aunque con matices.

En otro orden de ideas, la LGE de 1970 establece en su artículo 1.3 como uno de los fines de la educación "la incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España". Consecuentemente, en relación con dicho fin, se incorpora el cultivo de las lenguas nativas -también llamadas entonces lenguas regionales- entre las áreas de actividad escolar en los niveles de Preescolar (Art. 14) y de EGB (Art. 17).

También en los años setenta del siglo XX comienzan a enseñarse las mencionadas lenguas en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Así, en el curso 1970/71 comienza a impartirse el catalán en la EOI de Barcelona, si bien hasta el curso 1975/76 no tendrá carácter oficial (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011). Por su parte, la enseñanza del euskera inicia sus pasos en 1975 en la EOI de Bilbao y la del gallego en la EOI de La Coruña en 1977. El valenciano comenzará a impartirse en 1984 en la EOI de Valencia (*Ibíd.*). Más adelante y ya en democracia, la Constitución del 78 (Cortes Generales, 1978) reconocerá en su artículo 3 que “Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos”.

A principios de los años 1970, al no estar aún constituidos los nuevos cuerpos docentes con arreglo al artículo 108 de la LGE, ni fijadas, en consecuencia, sus plantillas presupuestarias ajustadas a las necesidades del momento, se hizo preciso reclutar personal docente para las Escuelas Oficiales de Idiomas con carácter temporal para el curso académico 1972/73. En este marco, se publica una resolución que regula la contratación de profesorado no numerario (aquellos que no gozan de la condición de funcionario de carrera de la Administración civil del Estado) tanto de origen español como extranjero. La provisión de dichos puestos se llevó a cabo o bien mediante nombramiento como funcionario interino o mediante firma de un contrato de colaboración temporal (Ministerio de Educación y Ciencia, 1972). Los candidatos que cumplían con los requisitos establecidos eran entonces seleccionados por una Comisión, presidida por el Delegado Provincial de Gobierno, de la que formaban parte el Director del Centro y dos Profesores numerarios de la disciplina a impartir.

Mediante *Orden de 7 de diciembre de 1973* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973a) se pública la primera convocatoria de concurso-oposición para proveer plazas de profesores auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas desde que en 1970 se aprobara la LGE. En la citada orden se detallan las bases de la convocatoria: normas generales, requisitos de los candidatos, solicitudes, admisión de candidatos, designación, composición y actuación del tribunal, comienzo y desarrollo de las pruebas, calificación de los ejercicios, lista de aprobados, presentación de documentos, nombramientos y toma de posesión, además de una norma final para la presentación de posibles recursos contra la resolución del concurso-oposición. Las leyes sobre los tribunales constituidos, el temario de oposición, baremos de la fase de concurso, etc. se irán publicando por idiomas en Boletines posteriores.

Esta convocatoria incluye 53 plazas, distribuidas de la siguiente manera: para la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid - 16 plazas de inglés, 14 de francés, 1 de italiano, 2 de ruso, 1 de portugués, 3 de alemán y 3 de español; para la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia - 6 de inglés, 5 de francés, 1 de alemán y 1 de ruso.

La composición de los tribunales, la convocatoria para la realización de las pruebas, los temarios, las partes de las pruebas prácticas, así como el baremo para la fase de concurso se publicaron por idiomas en Boletines Oficiales posteriores.

De manera excepcional, la convocatoria tendrá carácter restringido entre profesores ayudantes-repetidores atendiendo a lo dispuesto en la *Orden de 12 de noviembre de 1973* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1973b) que modifica la *Orden de 7 de noviembre de 1968* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1968a), reguladora de la provisión de vacantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Aunque la *Orden de 12 de noviembre de 1973* establecía que la celebración del concurso-oposición restringido sería única, la reclamación interpuesta por diversos profesores y la correspondiente resolución a su favor obligará a convocar un nuevo concurso-oposición restringido para cubrir las plazas que habían quedado vacantes de entre las anunciadas en el anterior concurso-oposición. Dichas plazas se distribuían de la siguiente manera: en la EOI de Madrid - 2 de alemán, 1 de español, 1 de portugués, 1 de francés y 10 de inglés; y en la EOI de

Valencia - 1 de ruso, 1 de alemán, 6 de inglés y 5 de francés (Ministerio de Educación y Ciencia, 1978).

Los primeros nombramientos por antigüedad de profesores numerarios tras la aprobación de la LGE en 1970 tendrán lugar ya en democracia mediante *Orden de 20 de abril de 1979* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979).

1.5 La descentralización de la Educación y la expansión de la red de EOI. Clasificación, estructuración y ordenación de las enseñanzas impartidas en las EOI (1976-2000)

Tras la muerte del dictador Francisco Franco en el año 1975, España inicia la llamada Transición hacia una democracia representativa. El proceso de transición presenta varios hitos decisivos: la aprobación de la *Ley para la Reforma Política* a finales de 1976, la celebración de las primeras elecciones generales libres en junio de 1977 y la promulgación de la *Constitución Española* en diciembre de 1978 (Barrera, 2008). Se instaura entonces una monarquía parlamentaria al amparo de la *Constitución del 78* cuyo artículo 27, apartado 1, establece que “Todos tienen el derecho a la educación”.

Por otro lado, el reconocimiento constitucional de las Autonomías trae consigo la transferencia gradual de competencias (Castells, 1990), también en materia educativa, con la consiguiente descentralización de la educación (Peris, 2014) y la generación de un entramado normativo, en ocasiones, difícil de seguir.

A lo largo de la década de los ochenta del siglo XX tuvo lugar la práctica consolidación del mapa autonómico, a excepción de Ceuta y Melilla, cuyos Estatutos de Autonomía fueron aprobados en 1995 mediante *Ley Orgánica 1/1995* (Jefatura del Estado, 1995a) y *Ley Orgánica 2/1995* (Jefatura del Estado, 1995b), respectivamente.

“El año 1979 tuvo lugar la aprobación de los Estatutos de Autonomía del País Vasco y de Cataluña. El año 1981, los de Galicia, Andalucía, Asturias y Cantabria; el año 1982, los de Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia, La Rioja, Valencia y Navarra; finalmente en el año 1983 se aprobaron los de Baleares, Castilla-León, Extremadura y Madrid” (Castells, 1990, p. 450).

La aprobación de los estatutos de autonomía se ha traducido, en cada caso, en el establecimiento de un sistema de autogobierno mediante el traspaso gradual de competencias en diversos ámbitos, entre ellos el educativo, en el que el Estado, a pesar de la descentralización resultante, conserva la facultad de marcar las directrices generales en esta materia.

En relación con las Escuelas Oficiales de Idiomas, las funciones y servicios que sobre éstas venía ejerciendo el Estado pasarán a manos de las Comunidades Autónomas de acuerdo con los correspondientes reales decretos que así lo determinan (Rodríguez, 2016).

Las primeras Comunidades Autónomas a las que se les traspasa las funciones y los servicios de la Administración General del Estado en materia de educación serán Cataluña (Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre), País Vasco (Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre), Galicia (Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio), Andalucía (Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre), Comunidad Valenciana (Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio) y Comunidad Autónoma de Canarias (Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio).

Hacemos una referencia expresa a Castilla y León por ser ésta la Comunidad Autónoma en la que implementamos el proyecto de colaboración virtual que presentamos en la segunda parte de nuestro trabajo de investigación.

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León, promulgado por *Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero* (Jefatura del Estado, 1983), y reformado en cuatro ocasiones (1988, 1994, 1999 y 2007), establece en su artículo 29, apartado 1, punto 14, la atribución al gobierno autonómico de las competencias en “enseñanza en todos sus niveles y formación profesional. Centros universitarios y planificación educativa”. El Título V de la reforma de 2007 amplía, consolida y perfila con precisión el nivel competencial de la Comunidad en materias diversas, entre ellas, la educación: “Corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal” (Jefatura del Estado, 2007, *Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, art. 73, apartado 1*). El traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria se produce en el año 1999 mediante el *Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio* (Ministerio de Administraciones Públicas, 1999).

Por otro lado, desde la promulgación de la Constitución en 1978 hasta el año 2019 se aprueban seis leyes orgánicas de educación no universitaria que repercuten con distinta intensidad en las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

La *Ley Orgánica 5/1980, reguladora del Estatuto de los Centros Escolares* (Jefatura del Estado, 1980) -en adelante LOECE-, abrirá “un periodo de confrontación para desarrollar legalmente el acuerdo educativo alcanzado con la Constitución” (Aunión, 2013). Sin embargo, el Tribunal Constitucional estimó parcialmente un recurso en contra de esta ley que, finalmente, no llegó a entrar en vigor.

La primera gran reforma de la democracia que afecta a las Escuelas Oficiales de Idiomas vendrá de la mano de la *Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de su profesorado* (Jefatura del Estado, 1981). Como ya apuntamos, esta ley, en su artículo 1, adscribe por vez primera de manera expresa las Escuelas Oficiales de Idiomas a la categoría de enseñanzas especializadas, de acuerdo con la definición que de las mismas hacía la *Ley General de Educación de 1970*.

Como hecho novedoso y destacado hemos de señalar la estructuración de las enseñanzas impartidas en las Escuelas en dos niveles (Ley 29/1981, art. 2, apartado 1). El primer nivel iba “encaminado a proporcionar a los alumnos el conocimiento de la lengua elegida en su comprensión y expresión oral y escrita” (*Ibíd.*), tras cuya superación los alumnos recibían el correspondiente certificado. El segundo nivel tenía “como finalidad la capacitación de los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo o cualquier otra (...)” (*Ibíd.*), basada en el dominio de un idioma, que fuera aprobada por el Gobierno. La superación del segundo nivel vendría certificada por el título profesional correspondiente equivalente al de diplomado universitario.

En las alusiones al primer nivel, se observa ya un cambio en los planteamientos metodológicos al hablarse del conocimiento de la lengua “en su comprensión y expresión oral y escrita” (*Ibíd.*).

Por otro lado, en el mismo documento se señala que queda pendiente “La aprobación de los planes de estudio de la enseñanza especializada de idiomas y de las normas de conexión con los restantes del sistema educativo (...), correspondiendo dicha tarea al Gobierno, a propuesta

del Ministerio de Educación y Ciencia” (*Ibíd.*, disposición final, punto 1), sin hacerse aún mención alguna a las Administraciones autonómicas.

Con respecto al profesorado, como ya dijimos, la *Ley 29/1981, de 24 de junio*, simplifica la variedad de categorías docentes existentes en las Escuelas Oficiales de Idiomas al establecer que estuviese conformado por el Cuerpo de Catedráticos Numerarios y el de Profesores Agregados Numerarios (art. 5, apartado 1), fijando, además, la plantilla de ambos cuerpos (300 plazas para el Cuerpo de Catedráticos Numerarios y 400 para el de Profesores Agregados Numerarios) y estableciendo como condición indispensable de acceso al cuerpo “estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y superar las pruebas que reglamentariamente se determinen” (*Ibíd.*, disposición transitoria segunda).

Más adelante, la *Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública* (Jefatura del Estado, 1984), modificada por la *Ley 23/1988, de 28 de julio* (Jefatura del Estado, 1988), trae consigo cambios sustanciales para este cuerpo que se traducen en una mejora importante de sus condiciones laborales. La ley modifica la estructura de los Cuerpos docentes no universitarios, creándose los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y de Maestros.

A partir de entonces, tanto los Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas como los Profesores Agregados Numerarios de esta institución quedarán integrados en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (*Ley 23/1988, disposición adicional decimoquinta*). Igualmente, la citada ley propicia el desarrollo de normas para la promoción de los funcionarios docentes por parte del Gobierno y las Administraciones educativas con competencias y regula las normas básicas para el acceso al Cuerpo de Enseñanza Secundaria.

En el año 1982 se convoca concurso-oposición restringido para cubrir un importante número de plazas del Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas mediante *Orden de 26 de abril de 1982* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982a) y *Orden de 29 de abril de 1982* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982b). Desde entonces, el Ministerio de Educación, atendiendo a las competencias que le fueron atribuidas, continuará convocando pruebas selectivas en años sucesivos para atender las necesidades de personal del Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Mediante la citada *Orden de 29 de abril de 1982* se convocaron “oposiciones restringidas para cubrir plazas y regularizar la situación de una serie de profesores que llevaban un mínimo de tres años ejerciendo la docencia en Escuelas” (EOI-Jesús Maestro, 2011, p. 81). De las 353 plazas convocadas, con carácter general, para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de las Escuelas Oficiales de Idiomas, 43 correspondían a Cataluña, 51 al País Vasco y 259 al Ministerio de Educación y Ciencia, tal como figura en la ya también mencionada *Orden de 26 de abril de 1982* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982a).

Más adelante, en 1983, se convocaron pruebas selectivas para *el ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas* mediante *Orden de 1 de junio de 1983* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983b, BOE nº 138, de 10 de junio, p. 16143-16146), “aunque con [una amplia] reserva de plaza[s] para aquellos profesores que no habían superado la oposición restringida [de 1982]” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 82).

Igualmente, en 1983, se convocó concurso de méritos entre Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas *para el acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas* mediante *Orden*, también *de 1 de junio de 1983* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983a, BOE nº 138, de 10 de junio de 1983, p. 16139-16142).

Asimismo, se convocó con carácter general concurso-oposición libre para la provisión de 60 plazas del *Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas* mediante otra *Orden de 1 de junio de 1983* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983c, BOE nº 138, de 10 de junio de 1983, p. 16712-16717), de las cuales correspondían 33 al Ministerio de Educación y Ciencia, 12 a Cataluña, 4 al País Vasco, 5 a Galicia y 6 a Andalucía.

En relación con las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas competentes en esta materia cabe decir que en los años 1980 ya comienzan a celebrar sus propias convocatorias.

Por otro lado, crece la inversión pública para la formación del profesorado en la década de los ochenta. Así, para actualización de conocimientos y habilidades, el Ministerio convoca regularmente plazas dirigidas, entre otros, al profesorado numerario de Escuelas Oficiales de Idiomas, por ejemplo para la realización de cursos de perfeccionamiento en países como

Francia e Inglaterra. Véanse a modo de ejemplo dos *Órdenes de 22 de marzo de 1984* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984a y 1984b).

En líneas generales aumenta exponencialmente la oferta de cursos para la formación permanente del profesorado, por considerar la misma como “una necesidad constante y urgente” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989b, p. 33168). No obstante, la oferta formativa específica para profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas es mínima o, según la Administración educativa, inexistente, circunstancia que se ha mantenido hasta nuestros días, en particular en lo concerniente a la formación en TIC (Iasci, 2020).

En otro orden de ideas, la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea –la actual Unión Europea– se hizo efectiva el 1 de enero de 1986 tras la firma del correspondiente “Tratado de Adhesión” el 12 de junio de 1985 (UE, 1985). Esta realidad se tradujo en una demanda creciente del número de solicitudes de matrícula durante los años ochenta del siglo XX, motivada fundamentalmente por la incorporación a la CEE. Así mismo, se tradujo en un fuerte incremento del número de Centros y de plazas de profesores de EOI. De los ocho Centros que conformaban la institución en el curso 1981/82 se pasa a 73 en el curso 1989/90.

En 1981, la red de Escuelas estaba conformada por los Centros siguientes: uno en Madrid (*1911), uno en Barcelona (*1964), uno en Bilbao (*1964), uno en Valencia (*1964), uno en Alicante (*1968), uno en La Coruña (*1968), uno en Málaga (*1968) y uno en Zaragoza (*1968). En 1982 se amplía la red a doce Centros, momento a partir del cual su número, con excepciones puntuales, no ha dejado de crecer. Véase al respecto la Figura 3, elaborada a partir de las estadísticas del Ministerio de Educación.

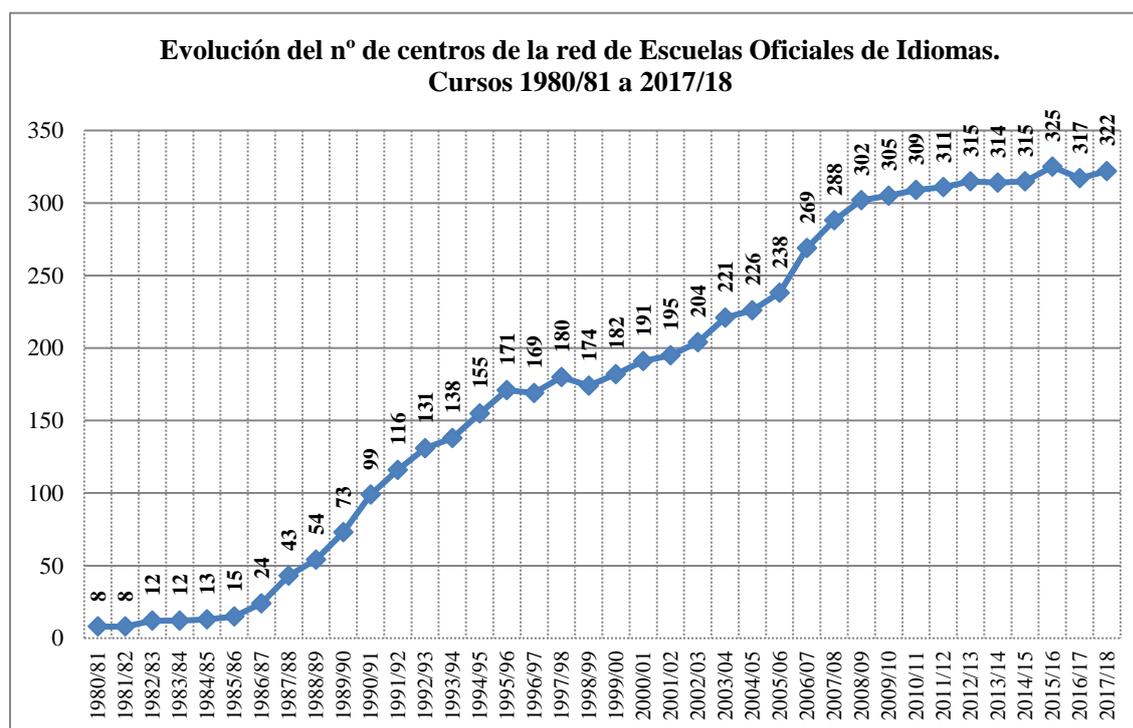


Figura 3: Evolución del nº de centros de la red de EOI. Cursos 1980/81 a 2017/18. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

A continuación, presentamos una relación de las Escuelas fundadas en la década de los ochenta, hasta el curso 1989/90 inclusive, la gran mayoría de ellas en capitales de provincia.

En 1982 se fundaron las Escuelas de Burgos, Ciudad Real, Salamanca y Murcia (Ministerio de Educación y Ciencia, 1982c, Real Decreto 2660/1982, de 15 de octubre, BOE nº 254, de 23 de octubre).

En 1983 se creó la segunda EOI en la CA de Cataluña, la de Girona (Generalitat de Cataluña, 1983, Decreto 170/1983, de 28 de abril, DOGC nº 330, de 20 de mayo).

En 1985 se crea la EOI de Castellón (Generalitat Valenciana, 1985, Decreto 98/1985, de 25 de junio, DOGV nº 275, de 29 de julio), si bien ya funcionaba el curso anterior 1984/85 como aulario dependiente de la EOI de Valencia.

En la CA de Canarias se crean en 1986 las Escuelas de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife (Gobierno de Canarias, 1986, Decreto 115/1986, de 26 de julio, BOC nº 81, de 11 de julio). Ese mismo año se crean las de Albacete, Ávila, Cáceres, Cuenca, León, Oviedo,

Palencia, Palma de Mallorca, Soria y Teruel (Ministerio de Educación y Ciencia, 1986, Real Decreto 1837/1986, de 22 de agosto, BOE nº 217, de 22 de agosto). En noviembre de 1986 se aprueba la creación de una tercera EOI en Cataluña, la de Lleida (Generalitat de Cataluña, 1986, Decreto 321/1986, de 23 de octubre, DOGC nº 766, de 14 de noviembre).

En 1987 se crean Escuelas de Idiomas en las localidades de Guadalajara, Huesca, Ponferrada (León), Logroño, Alcorcón (Madrid), Segovia, Santander, Valladolid y Zamora (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987b, Real Decreto 1092/1987, de 28 de agosto, BOE nº 213, de 25 de septiembre). También en 1987 se crean las de Madrid-barrio de Valdezarza, Madrid-barrio de San Blas y Madrid-barrio de Carabanchel por el desdoblamiento de la Escuela Central de Idiomas de Madrid (Ministerio de Educación, 1987a, Real Decreto 1091/1987, de 28 de agosto, BOE nº 213, de 5 de septiembre). En la CA de Galicia se fundan en 1987 tres nuevas Escuelas, una en Lugo (Xunta de Galicia, 1987a, Decreto 128/1987, de 4 de junio, DOG nº 117, de 23 de junio), otra en Pontevedra (Xunta de Galicia, 1987b, Decreto 144/1987, de 4 de junio, DOG nº 124, de 2 de julio) y una tercera en Orense (Xunta de Galicia, 1987c, Decreto 228/1987, de 3 de septiembre, DOG nº 177, de 15 de septiembre). También serán tres las Escuelas creadas en 1987 en la Comunidad Valenciana (Generalitat Valenciana, 1987, Decreto 170/1987, de 26 de octubre, DOGV nº 693, de 2 de noviembre): una en Alzira (Valencia), otra en Gandía (Valencia) y otra en Elche/Elx (Alicante), las cuales ya funcionaban con anterioridad, pero como aulas dependientes de la Escuela Oficial de Valencia, las dos primeras, y de la de Alicante, la última.

En 1988 se crea la Escuela Oficial de Vigo (Pontevedra) en Galicia (Xunta de Galicia, 1988, Decreto 126/1988, de 5 de mayo, DOG nº 101, de 27 de mayo). También en 1988 se crean Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Gijón (Asturias), Badajoz, Plasencia (Cáceres), Puertollano (Ciudad Real), Alcañiz (Teruel), Toledo y Zaragoza número II (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988a, Real Decreto 893/1988, de 29 de julio, BOE nº 187, de 5 de agosto). En la Comunidad de Andalucía se crean en el año 1988 las Escuelas de San Roque (Cádiz) y la de Huelva (Junta de Andalucía, 1988, Decreto 276/1988, de 6 de septiembre, BOJA nº 80, de 12 de octubre). En Cataluña se crea en Tarragona la cuarta EOI de la CA en el año 1988 (Generalitat de Cataluña, 1988, Decreto 264/1988 nº 1050, de 12 de septiembre, DOGC nº 1050, de 30 de septiembre).

En 1989 las de las localidades de Astorga (León), Avilés (Asturias), Fuenlabrada (Madrid), Leganés (Madrid), Las Rozas (Madrid), Melilla, Mérida (Badajoz), Miranda de Ebro (Burgos), Talavera de la Reina (Toledo) y Tudela (Navarra) (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989a, Real Decreto 723/1989, de 16 de junio, BOE nº 149, de 23 de junio). El incremento constante de alumnos en la Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao, única existente entonces en la CA del País Vasco, hace igualmente necesaria la creación de nuevas Escuelas que impartan enseñanzas de idiomas, creándose en 1989 las Escuelas de Donostia-San Sebastián, Vitoria-Gasteiz y Getxo (Gipuzkoa) (Gobierno Vasco, 1989, Decreto 180/1989, de 27 de julio, BOPV nº 157, de 23 de agosto). También en 1989 se crean las EOI de Almería, Córdoba y Jaén (Junta de Andalucía, 1989, Decreto 196/1989, de 19 de septiembre, BOJA nº 74, 22 de septiembre). En octubre de 1989 se funda la Escuela de Ferrol (A Coruña) (Xunta de Galicia, 1989, Decreto 239/1989, de 19 de octubre, DOG nº 217, de 13 de noviembre). La EOI de Pamplona, por su parte, comienza a aparecer en los registros ministeriales del curso 1989/90, y, aunque la aprobación oficial de su creación no tendrá lugar hasta 1990 (Gobierno de Navarra, Decreto Foral 346/1990, de 20 de diciembre, BON nº 6, de 14 de enero de 1991), su puesta en funcionamiento es anterior.

Por Acuerdo de la Diputación Foral de Navarra, de 27 de julio de 1978, se aprobó el establecimiento en Pamplona de un Centro para la enseñanza de los idiomas francés, inglés y euskera en régimen de enseñanza libre y en colaboración con la Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao en los aspectos académico y docente. El 17 de diciembre de 1981 se adscribe dicha Escuela de Idiomas de Navarra a la Escuela Oficial de Idiomas núm. 1 de Zaragoza, independizándose finalmente en 1990 mediante el reconocimiento oficial y la concesión de la autonomía necesaria para su funcionamiento como Escuela Oficial de Idiomas.

El número de Escuelas seguirá creciendo en décadas sucesivas en todo el territorio, pasando de 99 en el curso 1990/91 a 191 en el curso 2000/01. En 2010 la cifra de Centros se sitúa ya en 309 y continúa ascendiendo hasta llegar a 322 en el curso 2017/2018, crecimiento que ha sido irregular en las distintas Comunidades Autónomas, tal y como puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4: Evolución del nº de centros de la red de EOI por CCAA, 1911-2017/18

Cursos	1911/12	1964/65	1968/69	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/94	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18					
TOTAL	1	4	8	8	8	12	12	13	15	24	43	54	73	99	116	131	138	155	171	169	180	174	182	191	195	204	221	226	238	269	288	302	305	309	311	315	314	315	325	317	322					
Andalucía			1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	6	12	20	20	20	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	24	26	34	46	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51				
Aragón			1	1	1	1	1	1	1	2	3	5	5	7	9	10	12	13	13	13	13	13	13	13	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	21	21	21	21	21	25		
Asturias										1	1	2	3	4	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8			
Baleares										1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Canarias											2	2	2	2	2	4	5	9	24	21	26	26	26	24	23	24	24	24	23	24	25	25	25	25	25	25	25	25	25	22	22	22	22	22	22	
Cantabria											1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	6	8		
Cyl						2	2	2	3	6	10	10	12	12	12	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	26	30	32	30	32	34	34	34	34	34	34	34	34	34		
C-La Mancha						1	1	1	1	3	4	5	6	9	11	12	13	14	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	14	15	15	17	17	18		
Cataluña		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	10	11	12	16	32	32	38	41	42	42	42	42	42	43	43	46	46	46	46	46	46	46	
Ceuta																							1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
C.Valenciana		1	2	2	2	2	3	3	3	3	5	5	6	6	6	6	6	8	8	9	8	8	8	10	10	11	11	11	11	12	14	16	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	
Extremadura									1	1	2	2	4	6	7	7	9	10	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Galicia			1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	6	6	7	7	7	7	8	8	14	8	8	9	10	10	10	10	10	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
La Rioja											1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Madrid	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	7	8	13	14	20	21	25	24	24	24	24	24	24	24	25	28	28	29	30	33	34	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Melilla													1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Murcia						1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	8	11	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Navarra										1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
P. Vasco		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	5	5	5	6	7	7	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

En 1985 se aprueba una nueva ley de educación, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (Jefatura del Estado, 1985) -en adelante LODE, siendo ésta la primera que desarrolla el artículo 27 de la *Constitución del 78* sobre el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, el pluralismo educativo y la equidad. La LODE, sin embargo, no hace referencia expresa a las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas adaptan sus órganos de Gobierno a la LODE mediante el *Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988b), estructurándolos de la siguiente manera: órganos unipersonales (Director, Secretario, Jefe de Estudios y, en su caso, Vicerrector y Vicesecretario), que constituyen el equipo directivo del Centro, y los órganos colegiados (Consejo Escolar del Centro y Claustro de Profesores). Así, “A los órganos de gobierno tradicionalmente reconocidos (director, secretario, jefe de estudios, claustro de profesores) se suma ahora el Consejo Escolar (...)” (Rodríguez, 2016, p. 66).

También en los años ochenta comienza a aflorar conciencia entre los profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas de formar parte de un colectivo. “Surgen inquietudes metodológicas, una preocupación por la actividad docente y la necesidad de compartir problemas y experiencias didácticas” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 99). Prueba de ello será la celebración del *Primer Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas* en la EOI de Valencia en 1986 (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011), el cual, sin embargo, no tuvo continuidad.

Más adelante, en un momento de malas perspectivas para las Escuelas, la EOI de Lleida decide organizar un congreso en 1999 bajo el nombre de *Primer Congreso Estatal de EEOOI*. Hecho destacable del mismo será la aprobación de un decálogo de carácter reivindicativo que recoge una serie de puntos a tratar, mejorar o crear en relación con las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las Escuelas Oficiales (Escola Oficial d’Idiomes de Lleida, 1999) que se hizo llegar al Ministerio de Educación y a las Administraciones educativas autonómicas. Asimismo, comienzan a publicarse entonces las correspondientes actas recopilatorias de ponencias y comunicaciones. El congreso tuvo gran aceptación y repercusión en toda España y ha logrado mantener su voluntad de continuidad. Desde entonces se celebra bianualmente en distintos puntos de la geografía española.

En otro orden de cosas, cabe señalar que las EOI se verán afectadas de manera progresiva tanto por la incorporación en 1986 de España a la Comunidad Europea –la actual Unión Europea (UE, 1985) como por su incorporación al Consejo de Europa, acaecida ésta ya en 1977 mediante la firma del tratado de Londres (Consejo de Europa, 1978). Ambas incorporaciones reportarán enormes beneficios en materia de política lingüística, ya que la conservación del patrimonio lingüístico y cultural de Europa serán elementos clave para ambas organizaciones. Así las cosas, las Administraciones educativas redoblan esfuerzos para la mejora de las enseñanzas de idiomas modernos, invirtiendo también en la formación del profesorado de idiomas:

“Lograr la capacidad de comunicación en otras lenguas, además de la propia, constituye uno de los objetivos que persigue la nueva ordenación del Sistema Educativo. La convivencia con otras culturas, la ruptura de fronteras que propician los medios de comunicación y la internacionalización de la economía, junto con la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario, son motivos suficientes para continuar dedicando esfuerzos en la mejora de la enseñanza de idiomas modernos” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990b, p. 27208).

En este marco, crece el interés por Europa y el aprendizaje de idiomas en general, lo que, en el caso de las Escuelas Oficiales se tradujo, entre otras cosas, en un aumento de los idiomas ofertados. El japonés y el rumano ya se habían incorporado a la oferta de la Escuela Oficial de Madrid en los cursos 1975/76 y 1976/1977 respectivamente (Morales *et al.*, 2000). En 1985 se introduce la enseñanza del danés, neerlandés y griego, también en dicha Escuela, mediante *Orden de 11 de julio de 1985* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985a), modificada por *Orden de 13 de octubre de 1985* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985b).

De esta manera, en 1986, año de la incorporación efectiva de España a la Comunidad Económica Europea, serán ya 13 las lenguas extranjeras impartidas en las EOI: alemán, árabe, chino, danés, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso, además de español para extranjeros y las lenguas cooficiales de las CCAA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a, Estadísticas de la Educación, curso 1985-86).

Acontecimientos clave de finales de la década de los ochenta serán:

- La ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas en las Escuelas Oficiales de Idiomas mediante *Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988c) y,
- La aprobación de los contenidos mínimos correspondientes al primer nivel de las enseñanzas de idiomas impartidas en las Escuelas Oficiales mediante Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989c).

En ambos casos se habla ya de las “Administraciones educativas competentes”, refiriéndose a los órganos de las CCAA con competencias en materia educativa.

En el primer caso citado, mediante el *Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre*, se ordenan las enseñanzas de idiomas del primer nivel en dos ciclos: el Ciclo Elemental, de tres cursos de duración, y el Ciclo Superior, de dos cursos. Al final de cada ciclo, el alumnado obtenía una certificación académica, expedida por la Escuela correspondiente en el caso del Ciclo Elemental, y expedida por el Ministerio de Educación, en el caso del Ciclo Superior. La ordenación del segundo nivel se deja “para un momento posterior” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988c, p. 26964) la cual, sin embargo, no llegará a término.

Objetivos del primer nivel, según indica el propio real decreto, serán los siguientes:

- el conocimiento de los aspectos básicos de la lengua objeto de estudio, y
- la adquisición de las destrezas comunicativas fundamentales de dicha lengua.

Asimismo, se dan indicaciones generales sobre la metodología a implementar que habría de ser “fundamentalmente activa, de orientación práctica, de forma que potencie la actividad y creatividad del alumno (...). La metodología será fundamentalmente activa y orientada al progreso paulatino en los conocimientos de la lengua objeto de estudio” (*Ibíd.*).

Por otro lado, se reconocen como modalidades de enseñanza, la oficial (presencial), la modalidad libre y la modalidad a distancia (*Ibíd.*). La introducción de la modalidad de enseñanza a distancia dio lugar a la creación del programa “That’s English” que pretendía atender las necesidades de aquellas personas que por motivos de diversa índole no podían asistir a las clases presenciales. El programa se implantó de manera progresiva en todas las Comunidades Autónomas excepto en el País Vasco y en Navarra. En esta última Comunidad

se creó la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia (EOIAD). El programa se imparte en la actualidad en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en los Institutos de Educación Secundaria autorizados para ello (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011).

Por su parte, el *Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989c), fija los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas de lenguas extranjeras impartidas en las EOI, organizándolos en cuatro apartados:

- Objetivos: generales y específicos –referidos éstos al lenguaje hablado, al lenguaje escrito y a la interacción social-.
- Contenidos: clasificados de acuerdo con
 - i) Las intenciones de habla,
 - ii) Contenido fonético y gramatical específico por idiomas,
 - iii) Contenido léxico y
 - iv) Contenido cultural
- Orientaciones metodológicas y
- Orientaciones relacionadas con las actividades: criterios para la selección de actividades.

Las lenguas recogidas en el *Real Decreto 1523/1989* para las que se establecen las enseñanzas mínimas del primer nivel son trece: alemán, árabe, chino, danés, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso. El currículo será completado en 1992 con el *Real Decreto 47/1992, de 24 de enero* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992), por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las siguientes lenguas españolas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas: el castellano, el catalán, el euskera y el gallego.

El objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas será el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, “la capacidad de reconocer y producir lenguaje que no sólo sea correcto, sino también apropiado a la situación en que se usa” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989c, p. 39166).

El *Real Decreto 1523/1989* refleja un cambio a nivel metodológico. Al alumnado se le concede un claro papel protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Se prioriza

el enfoque comunicativo a fin de “desarrollar la competencia comunicativa” (*Ibid.*, p. 39166). Se fomenta el desarrollo equilibrado de las distintas habilidades orales y escritas, priorizando el lenguaje hablado, y el uso de la gramática se entenderá como herramienta al servicio de la comunicación. Asimismo, para la práctica en el aula se recomienda la implementación de actividades significativas y contextualizadas, procurando utilizar frecuentemente medios audiovisuales.

Sin embargo, en el *Real Decreto 1523/1989* se sigue abundando en la importancia de la corrección del lenguaje frente a otros aspectos, tal como refleja el nivel de detalle de los contenidos fonéticos y gramaticales del currículo por idiomas o el uso de términos como “objetivos lingüísticos” o “competencia lingüística” más próximos a aspectos formales de la lengua y algo más alejados del modelo de competencia comunicativa actual según se recoge en el MCERL, cuestión en la que profundizamos en el capítulo 3.

En el año 1990 tiene lugar una importante reestructuración de la Enseñanza en España. Cinco años después de su aprobación, la LODE es modificada por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (Jefatura del Estado, 1990) -en adelante LOGSE-. Con la LOGSE se estructura y organiza el sistema educativo –a excepción de los niveles universitarios- en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Reseñable es la mención concreta a los idiomas que hace la LOGSE en su artículo 50, más concretamente al “fomento de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado” (Jefatura del Estado, 1990, LOGSE, Cap. II, p. 28935).

Como herramienta de garantía de igualdad, la LOGSE atribuye al Gobierno la competencia para fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas con respecto a objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación, siendo las Administraciones educativas competentes las responsables de desarrollar el currículo en los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, respetando las enseñanzas mínimas citadas.

En este marco, las Comunidades Autónomas, en asunción de las competencias que les fueron otorgadas en materia educativa, irán diseñando currículos propios de acuerdo con las enseñanzas mínimas dispuestas por el Gobierno central. “Ya no son los claustros quienes

elevan sus propuestas a la Administración, más bien a la inversa, es ésta quien impone a los claustros e instancias escolares decisiones tomadas por comités de expertos” (Rodríguez, 2016, p. 70).

En la década de los noventa se producen grandes transformaciones en las Escuelas de Idiomas en un intento por modernizar la enseñanza de idiomas con ayuda de las nuevas tecnologías. Se comienza entonces a dotar a las Escuelas con salas de ordenadores, aparatos de televisión, cámaras de vídeo, etc., aumentando también de manera progresiva el número de iniciativas destinadas a la creación de materiales para la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Más adelante, numerosas Escuelas abren plataformas educativas ofreciendo al alumnado y profesorado el acceso a materiales, recursos y actividades didácticas (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011). El acceso generalizado a Internet, los avances tecnológicos y la universalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los últimos años han repercutido y repercuten con mayor o menor intensidad en la educación, también en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Por otro lado, de acuerdo con lo que determina la normativa sobre la enseñanza a distancia, se establece por vez primera el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a Distancia mediante *Orden de 2 de noviembre de 1993* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993c).

Sobre la normativa relativa a la enseñanza de idiomas a distancia: el artículo 1.2 del *Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1988c), establece que para el desarrollo a distancia de estas enseñanzas, las Escuelas Oficiales de Idiomas deberán contar con la autorización de la Administración Educativa competente y serán asistidas por los Organismos que ejerzan la competencia en dicha modalidad. Asimismo, la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (Jefatura del Estado, 1990), establece en su título II, capítulo II, “De las Enseñanzas de Idiomas”, artículo 50.6 que las Administraciones educativas fomentarán la enseñanza de idiomas a distancia, disponiendo también que corresponde al Gobierno fijar los aspectos básicos del currículo o enseñanzas mínimas para todo el Estado.

Con la aprobación de la LOGSE, los docentes que imparten las enseñanzas de idiomas de régimen especial pasan a pertenecer al ahora denominado cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, integrándose en el mismo los anteriormente llamados cuerpos de Catedráticos Numerarios de EOI y de Profesores Numerarios de EOI (Jefatura del Estado, 1990, LOGSE, disposición adicional decimocuarta). Asimismo, los integrantes del cuerpo de Profesores de EOI podrán adquirir la condición de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas en los términos establecidos por la ley.

Con respecto al acceso a la función docente, la LOGSE establece el concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas como sistema de ingreso en la Función pública docente, valorándose en la fase de concurso, entre otros méritos, la formación académica y la experiencia docente. Todo el sistema de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades al que se refiere dicha ley orgánica, quedará regulado por el *Real Decreto 850/1993, de 4 de junio* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993a), que introduce importantes reformas, entre ellas el requisito -aún vigente- de estar en posesión del título de especialización didáctica.

El artículo 22 del citado real decreto regula la fase de oposición de dichos procedimientos, fase en la que se valoran los conocimientos específicos necesarios de los candidatos para impartir la docencia, su aptitud pedagógica y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, todo ello articulado sobre los temarios correspondientes de cada cuerpo y especialidad que incluyen dos partes: Parte A, correspondiente a los conocimientos propios y específicos de la especialidad y parte B, correspondiente a los contenidos de carácter didáctico y educativo general (*Ibíd.*).

Los temarios que habrían de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas serán aprobados por *Orden de 9 de septiembre de 1993* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993b), modificada parcialmente por la *Orden ECD/477/2003, de 5 de marzo* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003a).

La citada *Orden de 9 de septiembre de 1993* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993b) fijará los temarios específicos de las especialidades de alemán, español para extranjeros, francés, inglés, italiano y portugués; la *Orden de 30 de abril de 1996* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996) el temario específico de la especialidad de ruso; la *Orden de 19 noviembre de 2001* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2001) los temarios específicos de las especialidades de árabe, chino, danés, griego, japonés, neerlandés y rumano; la *Orden ECD/2606/2003, de 28 de julio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003d) , los temarios específicos de las especialidades de catalán y gallego; y la *Orden ECD/477/2003, de 5 de marzo* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003a), el temario específico de la especialidad de Euskera.

En 2011 se estableció un nuevo temario mediante *Orden EDU/3137/2011, de 15 de noviembre* (Ministerio de Educación, 2011b), “mucho más extenso, especializado e innovador, metodológicamente actualizado, sincronizado con Europa y sus políticas lingüísticas (...)” (Rodríguez, 2016, p. 72). Sin embargo, en 2012 por “restricciones presupuestarias” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012a, p. 10562), se restablecieron los temarios de 1993 a excepción de los temas de didáctica de la parte B, que fueron suprimidos. Y estos son los temarios que rigen a fecha de hoy (2020).

En los noventa será creciente la importancia de la formación permanente del profesorado. Así, la LOGSE en su artículo 56, determina que la “formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional (...)”.

De acuerdo con las correspondientes disposiciones, las Autoridades competentes, en cada caso, invertirán recursos para garantizar la inclusión en los planes institucionales de licencias por estudios, programas de intercambio de profesores, becas para la formación en lenguas extranjeras, becas para realizar estudios en otros países, convocatorias para la provisión de plazas de auxiliares de conversación de lengua española en centros de enseñanza en el extranjero, programas europeos diversos, etc. El objetivo es que los profesores tengan la posibilidad de acceder a periodos formativos fuera del centro escolar a lo largo de su vida profesional.

Las instituciones europeas se esfuerzan igualmente por desarrollar políticas eficaces para la formación inicial y permanente del profesorado, más allá de políticas de movilidad de docentes e investigadores “imprecisas y poco constructivas” (Montero, 2005, p. 102), repercutiendo todo ello de manera positiva en la calidad de la actividad docente.

Las políticas educativas de los Estados miembros se inscriben en el marco más amplio de los objetivos de Lisboa formulados en el año 2000 y desarrollados con posterioridad que, en síntesis, aspiran a convertir Europa “en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (Consejo Europeo, 2000, s.p.).

Como ya señalamos, en los años noventa continúa creciendo de manera exponencial el número de Escuelas Oficiales de Idiomas a fin de “lograr una red que pueda satisfacer la demanda de la sociedad por estas enseñanzas” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1990a, p. 20856). Entre los años 1990 y 2000 la cifra de Escuelas casi llega a duplicarse, pasando de 99 a 191 Centros, respectivamente, y seguirá creciendo en años sucesivos, alcanzando su cifra máxima en el curso 2015/16 con 325 centros. En diciembre de 2018 eran 322 las Escuelas en funcionamiento según los registros ministeriales, tal como se recoge en la Tabla 4.

1.6 La europeización de las EOI: adaptación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial al MCERL (2001-2020)

Al cambio de siglo, la importancia de los idiomas será incuestionable. Los nuevos contextos sociales, económicos y culturales surgidos de la globalización, la crisis económica y el desarrollo tecnológico convierten la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en una competencia decisiva.

En este marco, desde distintas instituciones europeas se insiste en la importancia de dotar a los ciudadanos europeos de las competencias necesarias para poder desenvolverse en entornos multilingües y multiculturales. En este sentido, el Consejo de Europa publica en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, MCER o CEFR -acrónimo inglés de *Common European Framework of Reference for Languages*), durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas, festejado a instancias del Consejo de Europa y de la Unión Europea con el objetivo de “sensibilizar al público sobre la necesidad de proteger y promover

el rico patrimonio lingüístico de Europa” (*Council of Europe, Parliamentary Assembly*, 2001, s.p.). Elemento clave de la iniciativa será el desarrollo del plurilingüismo, entendido “como una cierta habilidad para comunicarse en varios idiomas, y no necesariamente como un dominio perfecto de ellos” (*Ibíd.*).

Mediante el MCERL se pretendía “facilitar la transparencia y la comparabilidad de la oferta educativa y las titulaciones en el área de las lenguas. El *Marco* describe las competencias necesarias para comunicarse en una lengua extranjera, así como los conocimientos y las destrezas relacionados” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a, p. 148) y, desde su publicación, es “obra de referencia que orienta toda la política lingüística europea, así como su herramienta complementaria: el Portfolio europeo de las lenguas, ambos instrumentos fundamentales” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b, p. 25) de los hablaremos en el capítulo 2, al detenernos en la política lingüística de la Unión Europea.

España, comprometida con las políticas educativas y las recomendaciones de diversos organismos internacionales (Consejo de Europa, UE, UNESCO, OCDE) en educación y formación en relación con el fomento del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, ha realizado y continúa realizando reformas a nivel estatal para aumentar el rendimiento y la eficiencia de sus sistemas educativos.

El compromiso de España con las políticas educativas mencionadas quedará reflejado en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (Jefatura del Estado, 2002) -en adelante LOCE-. La LOCE modifica tanto la LODE de 1985, como la LOGSE de 1990, y propone una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos que se adapte al contexto europeo a nivel social y económico. La intensificación de los procesos de evaluación del alumnado, del profesorado y los centros, así como del sistema educativo en su conjunto, será la principal herramienta para orientar los procesos de mejora de manera adecuada.

En cuanto a las Escuelas Oficiales de Idiomas, la LOCE mantiene en su artículo 49 la clasificación de éstas como “centros que imparten enseñanzas especializadas de idiomas, que tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial”.

Acontecimiento clave en este contexto será el establecimiento de una nueva estructura básica de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en tres niveles con el fin de facilitar la adaptación de las mismas al MCERL del Consejo de Europa: el nivel Básico, el Intermedio y el Avanzado. En su artículo 50, la LOCE establece, además, que “se fomentará especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, el de las lenguas cooficiales existentes en el Estado, así como la enseñanza del español como lengua extranjera”.

El *Real Decreto 944/2003, de 18 de julio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003c), establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOCE, organizándolas en tres niveles para facilitar “(...) la adaptación de éstas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa, tanto en lo que se refiere a contenidos como a la certificación oficial de competencias en lenguas extranjeras” (*Ibíd.*, p. 29783), sin especificar, no obstante, la correspondencia concreta entre los niveles de las EOI y los del MCERL. El real decreto establece igualmente que cada uno de los niveles se cursará en dos años, con lo que la duración total de los estudios se alarga a seis años (setecientos veinte horas), frente a los cinco (seiscientas horas) de la normativa anterior.

Asimismo, cabe señalar el reconocimiento expreso en este real decreto de los idiomas como “elemento de enriquecimiento personal y un recurso para la inserción y promoción laboral” (*Ibíd.*, p. 29783), lo que refleja el influjo europeo en materia de política lingüística. Se subraya igualmente la necesidad de crear un sistema de certificaciones mediante un proceso de evaluación “fiable y objetivo y, mediante unas pruebas específicas reguladas de manera que puedan ser homologadas por todas las instancias autonómicas, nacionales y europeas” (*Ibíd.*). Se establece entonces la realización de una prueba de certificación al finalizar el segundo curso de cada uno de los tres niveles.

De igual modo se recomienda la participación de las EOI en los procesos de formación permanente, organizando cursos de perfeccionamiento en idiomas para el profesorado, con el fin de facilitar su participación en proyectos internacionales y actualizar su formación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003c).

De acuerdo con lo que establece el artículo 8.2 de la LOCE, el Gobierno, mediante el *Real Decreto 423/2005, de 18 de abril* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005), fija los elementos básicos del currículo del nivel Básico de las lenguas que abarcaba por entonces: alemán, árabe, catalán/valenciano, chino, danés, español para extranjeros, euskera, finés, francés, gallego, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso y sueco.

En relación con la inclusión del finés, del irlandés y del sueco en el currículo oficial de las enseñanzas de régimen especial: en el año 2003 se aprueban, con carácter experimental, para las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, los objetivos y contenidos correspondientes a las enseñanzas mínimas de los idiomas finés, irlandés y sueco mediante *Orden ECD 1904/2003, de 24 de junio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003b). La inclusión oficial de estos idiomas en el currículo básico de las enseñanzas especializadas de idiomas de régimen especial será posterior y vendrá de la mano del *Real Decreto 423/2005, de 18 de abril* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005), y del *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Para los niveles Intermedio y Avanzado no llega a desarrollarse la normativa. Además, la aplicación efectiva del *Real Decreto 423/2005* se verá truncada por la aprobación en 2006 de una nueva ley orgánica, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Jefatura del Estado, 2006), en la que nos detendremos más adelante.

El *Real Decreto 423/2005* representaba, sin embargo, un gran avance con respecto a los planteamientos de normativas anteriores. Establecía un nuevo modelo de lengua “entendida como uso de esta, tal y como aparece definida en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (...). Asimismo, los niveles previstos para estas enseñanzas se basan en los niveles de referencia del Consejo de Europa” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 14792).

También novedosa será la introducción de un concepto de competencia comunicativa lingüística que se basaba en la práctica y que abarcaba la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática (RD 423/2005). Igualmente, el mismo real decreto estructura las enseñanzas comunes del nivel Básico de la siguiente manera:

- Objetivos generales y específicos por destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

- Contenidos: nocionales, funcionales, temáticos, lingüísticos –gramática textual, contenidos morfosintácticos por idiomas, contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos por idiomas y contenidos socioculturales y
- Criterios de evaluación por destrezas: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita.

Como ya anticipamos, en el año 2006 se aprueba una nueva ley orgánica, la *Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Jefatura del Estado, 2006) -en adelante LOE-, que deroga todas las leyes orgánicas de educación anteriores vigentes a excepción de la LODE, de la que mantendrá una pequeña parte. La nueva ley conserva la estructura básica del sistema educativo de cursos y etapas que estableció la LOGSE y regula las enseñanzas educativas de España en diferentes tramos de edades. El objetivo es mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación para adaptarlos a las exigencias del contexto socio-económico europeo y mundial, fomentando de manera especial el aprendizaje a lo largo de la vida. Las enseñanzas de idiomas se mantienen como enseñanzas de régimen especial -junto con las artísticas y, por primera vez, las deportivas- y quedan reguladas en los artículos 59, 60, 61 y 62 de la LOE.

La LOE mantiene la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado. Las enseñanzas del nivel Básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen, estableciéndose, por vez primera, que el nivel Básico pueda impartirse en otros centros docentes. La finalidad de esta última medida será, por un lado, que los alumnos que habían cursado un idioma como primera lengua extranjera en ESO y Bachillerato pudieran continuar aprendiéndolo en las Escuelas Oficiales, pero incorporándose ya directamente al nivel Intermedio. Así recoge la LOE esta cuestión: “El título de Bachiller habilitará para acceder directamente a los estudios de idiomas de nivel intermedio de la primera lengua extranjera cursada en el bachillerato” (Jefatura del Estado, 2006, LOE, art. 62, apdo. 1). Por otro lado, de esta manera “se pretendía evitar la duplicidad de oferta con dinero público” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 127).

Asimismo, aunque la edad mínima imprescindible para poder estudiar en la EOI es dieciséis, la LOE establece que, “los mayores de catorce años podrán acceder a las EOI para aprender un idioma distinto del cursado en la ESO” (*Ibíd.*, art. 59.2).

También en relación con las segundas lenguas, el artículo 59.1 de la LOE establece que “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”. Por otro lado, junto al habitual fomento del estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera, la LOE, como novedad, exhorta a facilitar “el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial” (Jefatura del Estado, 2006, LOE, art. 60, apdo. 2).

En otro orden de ideas, la LOE establece en su artículo 3.9 que a fin de “garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia o, en su caso, de apoyo y atención educativa específica” (Jefatura del Estado, 2006). Esta disposición dará lugar, con el paso del tiempo, al desarrollo de normativa por parte de algunas CCAA para regular en el marco de las enseñanzas especializadas de idiomas las distintas modalidades de enseñanza, sumando a la presencial y a distancia, la modalidad semipresencial, aprovechando las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico. La modalidad semipresencial es concebida

“como un sistema de formación que parte del uso de entornos educativos virtuales como plataformas de aprendizaje y de las herramientas de comunicación asociadas a las nuevas tecnologías (correo electrónico, conversaciones virtuales en tiempo real, foros de discusión, pertenencia a redes sociales, entre otras) para plantear tareas individuales o grupales a partir de situaciones extraídas de contextos reales que el alumno debe resolver, con una cuidadosa y permanente supervisión por parte del profesorado” (Junta de Andalucía, 2011, s.p.).

A medida que se va implantando la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, quedará sin efecto el contenido de varios reales decretos que regulaban las enseñanzas de idiomas de régimen especial, y se irán aprobando otros nuevos.

Según se recoge en el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre*, el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de*

mayo, de Educación, implica una derogación gradual de parte de la normativa anterior relacionada con Escuelas Oficiales de Idiomas: *RD 1523/1989, de 1 de diciembre*, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros; del *RD 47/1992, de 24 de enero*, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en EOI; del *RD 944/2003, de 18 de julio*, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*; y del *RD 423/2005, de 18 de abril*, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.

Así, el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), fijará los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOE, estableciendo las exigencias mínimas del nivel Básico a efectos de certificación y las enseñanzas mínimas para los niveles Intermedio y Avanzado de las dieciséis lenguas extranjeras entonces impartidas (alemán, árabe, chino, danés, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso, sueco), de las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas y del español como lengua extranjera.

El polaco y el coreano se incorporan al currículo oficial posteriormente -tras la modificación del ya citado *Real Decreto 1629/2006-*, mediante los reales decretos especificados a continuación: el polaco se introduce por el *Real Decreto 999/2012, de 29 de junio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012b), que amplía la oferta de idiomas y establece enseñanzas mínimas para los niveles Intermedio y Avanzado y exigencias mínimas de certificación para el nivel Básico de la lengua polaca; el coreano, por su parte, se incorpora mediante el *Real Decreto 426/2013, de 14 de junio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a), que fija los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial del idioma coreano.

En 1978 se impartió polaco en la EOI de Madrid-Jesús Maestro, pero “la enseñanza de este idioma se interrumpió al curso siguiente para no reanudarse hasta el curso 2003/04” (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011, p. 87). El polaco, al igual que otros idiomas, estuvo impartándose varios años como idioma extracurricular antes de incluirse en el currículo oficial de las EOI.

Este fenómeno es frecuente en Escuelas de gran tamaño. Así por ejemplo, actualmente se enseña de manera extracurricular húngaro en la EOI de Madrid-Jesús Maestro o persa, turco, hebreo e indi en la EOI-Drassanes de Barcelona.

Como ya apareciera en el derogado *Real Decreto 423/2005, de 18 de abril*, y siguiendo la línea del MCERL del Consejo de Europa, en el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre*, la lengua es “entendida como uso de la misma, lo que supone el desarrollo y la activación conjunta de competencias tanto generales como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas” (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 467).

En cuanto al nivel Básico, el mismo real decreto deja en manos de las Administraciones educativas establecer las características y la organización, así como la regulación de las respectivas certificaciones acreditativas de haber superado dicho nivel, tomando como referencia, en ambos casos, las competencias propias del nivel A2 del MCERL. Asimismo, partiendo del concepto de lengua indicado y, en consonancia con los niveles de referencia desarrollados por el Consejo de Europa, se fijan las exigencias mínimas de los niveles Intermedio y Avanzado -entonces correspondientes a los niveles B1 y B2 respectivamente-, estructurándolas en:

- Objetivos generales por destrezas: comprensión oral y expresión e interacción oral, comprensión lectora y expresión e interacción escrita.
- Contenidos por competencias (generales y comunicativas): competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas.
- Criterios de evaluación por habilidades: comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión escrita y expresión e interacción escrita.

En línea con el MCERL, resaltar como novedosa la introducción del término “interacción” en el currículo básico del *Real Decreto 1629/2006*, aunque sin desarrollarlo aún.

Igualmente destacable será el establecimiento, por vez primera, de la equivalencia expresa entre los niveles impartidos en las EOI con los del MCERL (nivel Básico = A2; nivel Intermedio = B1; nivel Avanzado = B2) (*Ibíd.*), sistema de equivalencias que generará grandes controversias a las que se pondrá fin tras su modificación en 2013 con la aprobación de una

nueva ley de educación, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, (Jefatura del Estado, 2013) a la que nos referiremos en páginas posteriores.

También por vez primera y de acuerdo con lo que establece el real decreto que nos ocupa (RD 1629/2006), las Administraciones educativas serán las encargadas de expedir las certificaciones oportunas del nivel correspondiente. Asimismo, será novedosa la facultad que se otorga a las Administraciones educativas para organizar el conjunto de los niveles Intermedio y Avanzado en tres cursos como mínimo y cuatro como máximo, pudiéndose ampliar el límite de cuatro cursos en un curso más en el caso de los idiomas árabe, chino y japonés (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, RD 1629/2006, art. 3, apdo. 3).

Igualmente, de acuerdo con lo que dispongan las Administraciones educativas, las EOI podrán organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa (*Ibíd.*, disposición adicional segunda).

Sin embargo, el desarrollo y concreción del currículo de las enseñanzas de idiomas por parte de las Administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas generará “una disparidad de normativas particulares que dan lugar a desigualdades y diferencias graves de oportunidades” (Rodríguez, 2016, p. 83).

Con respecto al personal docente, en el año 2007 se aprueba un nuevo *Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes* a que se refiere la LOE, mediante el *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), modificado por el *Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2018). El reglamento, aún vigente, mantiene el concurso-oposición como sistema de acceso a la función pública docente e incluye, además, una fase de prácticas como parte del sistema selectivo.

En otro orden de cosas, en el año 2010 se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, mediante el *Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo*, a saber: alemán, árabe, coreano, chino, danés, español como lengua extranjera, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, ruso,

sueco y las lenguas cooficiales del Estado español (Ministerio de Educación, 2010b, p. 3) (Tabla 1). Asimismo, el *Real Decreto 516/2013, de 5 de julio* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c), por el que se modifica el anteriormente citado *Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo*, determina que

“Los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas podrán excepcionalmente desempeñar funciones como catedráticos y profesores, respectivamente, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional, para impartir las materias de lenguas extranjeras correspondientes a su especialidad” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013c).

Una nueva reforma estructural de la Educación tiene lugar con la ya citada aprobación de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre* (Jefatura del Estado, 2013) -en adelante LOMCE-, popularmente llamada “Ley Wert”, en referencia al Ministro de Educación con el que se aprobó. La *Ley* no deroga la LOE, pero introduce reformas de calado. Con respecto a los idiomas, el preámbulo de la LOMCE revela un mayor compromiso con el aprendizaje de lenguas extranjeras, en sintonía con los objetivos de Lisboa ya mencionados:

“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” (Jefatura del Estado, 2013, LOMCE, Preámbulo, apartado XII).

El Capítulo VII de la LOMCE puso fin a la controversia surgida por la equivalencia entre los niveles ofertados en las EOI y los niveles del MCERL que había generado tantos agravios

comparativos entre Comunidades Autónomas. Así, “Las Enseñanzas de Idiomas (...) 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” (Jefatura del Estado, 2013, LOMCE, art. 59, apdo. 1).

De acuerdo con lo dispuesto en la normativa, el Gobierno, mediante el *Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), diseña el currículo básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial -reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006 (LOE)*, parcialmente modificada por la *Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE)*- en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación.

El *Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre*, deroga el *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre*, por el que se fijaban los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

Dicho real decreto (RD 1041/2017) organiza las enseñanzas de idiomas de régimen especial -tal como ya anunciamos al hablar de la LOMCE- en los niveles Básico (A), Intermedio (B) y Avanzado (C), otorgando nuevamente libertad a las Administraciones educativas para organizar las enseñanzas de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) en tres cursos como mínimo y en cuatro como máximo, para cada nivel en su conjunto (Art. 6), lo que, nuevamente, se ha traducido en una organización desigual por Autonomías. Este límite máximo puede ampliarse en un curso más en el caso de los idiomas árabe, chino, coreano, japonés y ruso, y reducirse el límite mínimo en un curso en el caso del español como lengua extranjera y de las lenguas cooficiales de las respectivas CCAA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, RD 1041/2017, art. 6).

No obstante, el mismo real decreto fija las exigencias mínimas del nivel Básico a efectos de certificación y establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 “con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones” (*Ibíd.*, Preámbulo). Reseñable será la inclusión, por vez primera, del nivel C en el currículo, a fin de propiciar una formación similar en todo el territorio estatal y evitar las desigualdades de otros tiempos, cuando no se le incluía en el currículo básico.

Con respecto a las enseñanzas mínimas de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2, el *RD 1041/2017, de 22 de diciembre*, es, con diferencia, el más innovador de todos. Siguiendo la línea del MCERL, este real decreto abandona el enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas basado en la estructuración del uso de la lengua en cuatro destrezas lingüísticas, a saber, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral/auditiva y la comprensión escrita/lectora. El nuevo enfoque es innovador e, igualmente, complejo.

El MCERL adopta un enfoque descriptivo basado

“en un análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos (...)” (Consejo de Europa, 2002, MCERL, p. XV).

En consonancia con el MCERL, el currículo asume un enfoque comunicativo de acción o enfoque de aprendizaje en el uso. Ya no se habla de destrezas, sino de actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) que son las que estructuran el currículo básico en su conjunto, adoptando, además, un enfoque por “tareas”:

1. Actividades de comprensión de textos orales
2. Actividades de producción y coproducción de textos orales
3. Actividades de comprensión de textos escritos
4. Actividades de producción y coproducción de textos escritos
5. Actividades de mediación

La competencia lingüística-comunicativa de un individuo “se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación” (*Ibíd.*, p. 14).

Asimismo, cada uno de los apartados de actividades de la lengua indicados se estructura en:

- Objetivos
- Competencias y contenidos
- Criterios de evaluación

Por otro lado, competencias y contenidos de todas las actividades de lengua, excepto las de mediación, se estructuran, al mismo nivel, de la siguiente manera:

- Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos
- Competencia y contenidos estratégicos
- Competencia y contenidos funcionales
- Competencia y contenido discursivos
- Competencia y contenidos sintácticos
- Competencia y contenidos léxicos
- Competencia y contenidos fonético-fonológicos (para textos orales)
- Competencia y contenidos ortotipográficos (para textos escritos)

Las competencias y contenidos de las actividades de mediación están integradas únicamente por competencia y contenidos interculturales.

Según el MCERL, la competencia comunicativa en sentido limitado -o sea, como competencia lingüístico-comunicativa-, abarca las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas. A su vez, las competencias lingüísticas comprenden la competencia léxica, la semántica, la gramatical, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica.

Las competencias sociolingüísticas, por su parte, abarcan todos aquellos asuntos relacionados “específicamente con el uso de la lengua que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (*Ibíd.*, p. 13-14 y 106-127).

Por último, las competencias pragmáticas comprenden la competencia discursiva (coherencia, cohesión, etc.), la funcional (microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción) y la organizativa (principios según los cuales se secuencian los mensajes conforme a esquemas de interacción y de transacción).

En línea con el MCERL, resaltar como novedosa la introducción en el currículo básico del *Real Decreto 1041/2017* del concepto de “mediación”, situándolo al mismo nivel de la comprensión, expresión e interacción como elementos integrantes de las actividades de la lengua. Sin embargo, la inclusión de la “mediación” como un elemento más a evaluar ha generado

inquietud y controversia entre los docentes. Durante el curso académico 2018/19 se impartió formación docente en línea y presencial para determinar cómo evaluarla a partir del curso 2019/20.

Por otro lado, el mismo *Real Decreto 1041/2017* establece que, de acuerdo con lo que dispongan las Administraciones educativas, las EOI podrán impartir cursos de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 para la actualización, perfeccionamiento y especialización de competencias en idiomas dirigidos al profesorado y otros colectivos profesionales, y, en general, a personas adultas con necesidades específicas de aprendizaje de idiomas.

Asimismo, en desarrollo de lo preceptuado en el *Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre*, en relación con la evaluación, el Ministerio de Educación publica en enero de 2019 el *Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019c).

En otro orden de ideas, cabe señalar que en septiembre de 2017, el Consejo de Europa publicó un volumen complementario al MCERL bajo el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2018a). El volumen actualiza las escalas del MCERL de 2001, además de introducir escalas nuevas. También presenta descriptores relacionados con las actividades de lengua, a destacar los relacionados con las actividades de mediación e interacción. Igualmente, abunda en la importancia de la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural. Todo ello, sin duda, se traducirá en modificaciones del currículo de lenguas extranjeras que iremos viendo en el futuro.

Asimismo, el pasado 22 de febrero de 2020 se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes el *Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, la denominada LOMLOE, aprobado por el Consejo de Ministros el 15 de febrero del mismo año (Cortes Generales, Congreso de los Diputados, 2020). Cómo afectará todo ello a la educación y, en particular, a las enseñanzas de idiomas de régimen especial, aún está por ver.

Antes de terminar este apartado queremos presentar un proyecto, surgido recientemente en la EOI de Pamplona, como ejemplo representativo de las múltiples iniciativas puestas en marcha a lo largo de los años por un gran número de profesores de EOI especialmente comprometidos con su labor. Dicho proyecto, ideado, coordinado y gestionado por Laura Escribano (@leaesasin), jefa de estudios adjunta y encargada de formación en dicha Escuela, arranca el 3 de noviembre de 2019 con el nombre de *Escuelas Amigas*.

En su primera fase, la iniciativa se emprende como una experiencia educativa cooperativa entre EOI situadas en distintos puntos de la geografía española. La idea es poner en contacto a dos - en ocasiones a tres y hasta cuatro- docentes de centros distintos, pero del mismo idioma y el mismo nivel (o similar), con el objetivo de que realicen junto con su alumnado una actividad colaborativa. A la experiencia educativa se suman más de cien docentes, de más de sesenta EOI, de catorce CCAA y seis idiomas distintos (Escuelas Amigas, 2020a), superando así todas las expectativas. Los resultados de dicho trabajo se publicarán a partir de junio de 2020 en un blog al que se tendrá acceso a través de la página web de la EOI de Pamplona (<https://eoip.educacion.navarra.es/web/>).

A mediados de marzo de 2020, a raíz de la declaración del estado de alarma sanitaria por la pandemia del COVID19, y ante la imposibilidad de celebrar una jornada presencial en Pamplona para compartir experiencias entre los participantes en el mencionado proyecto - jornada organizada por el Equipo Directivo de la EOI de Pamplona y prevista para el 9 de mayo-, las *Escuelas Amigas* se reinventan, dando paso a un proyecto de teleformación. Buscando una fórmula online para suplir la citada jornada presencial se inicia una segunda fase bautizada con el nombre de *Proyectando Escuelas Amigas*, a la que se suma a nivel organizativo Carolina Sáez de Albéniz (@carolinasaeber), jefa del departamento de inglés de la misma Escuela.

De esta manera se adapta la iniciativa a las circunstancias sobrevenidas mediante la puesta en marcha de un proyecto colaborativo en línea para la formación entre iguales del profesorado. Con dicho fin abren un canal en YouTube que está activo del 20 de marzo al 22 de mayo del 2020 y por el que ha pasado un notable número de profesores del gremio compartiendo sus conocimientos y cubriendo, además, necesidades de formación específica del colectivo, en particular, en materia de aprovechamiento de las TIC.

En dos meses de actividad, el canal ha ofrecido 30 webinars, consiguiendo más de 900 suscriptores y más de 15.000 visualizaciones, cifras que, además, siguen creciendo (Escuelas Amigas, 2020b). La iniciativa ha sembrado el germen de la colaboración en el gremio, consiguiendo niveles de unión y cooperación entre Escuelas nunca antes vistos y abriendo un camino a seguir en el futuro con visión de comunidad. Todas las aportaciones pueden verse en abierto en el citado canal de YouTube (https://www.youtube.com/channel/UCjPlp_Z8NFD6eSq74YSJm7A).

Finalizamos este apartado haciendo mención a otra iniciativa con proyección de futuro. Nos referimos a la creación en febrero de 2020 del *primer grupo de Escuelas Oficiales de Idiomas de eTwinning* cuya puesta en marcha ha sido posible gracias a Ana María Hernández, del Servicio Nacional de eTwinning, y Elisa Echenique, embajadora eTwinning y asesora del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. El grupo, pensado específicamente para Escuelas Oficiales de Idiomas, surge -entre otras razones- para dar a conocer proyectos como el de *Escuelas Amigas* y exhortar así al profesorado del colectivo a compartir sus propias experiencias educativas en este espacio virtual. El objetivo es que se convierta en “un punto de encuentro para conectar a docentes de estos centros que podrán ver otras experiencias y ejemplos de buenas prácticas, así como contribuir a la difusión de eTwinning y su integración en el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje” (eTwinning Navarra, 2020, s.p.).

1.7 El currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre)

Aprobado el *Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre*, por la Administración General del Estado y de conformidad con las competencias que les son atribuidas en materia educativa a las CCAA en sus correspondientes Estatutos de Autonomía, compete a las Administraciones educativas autonómicas el establecimiento de la organización de los distintos niveles, así como del currículo propio. En este marco, nos detendremos únicamente y de manera breve en la normativa desarrollada al respecto por el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por ser ésta la Comunidad en la que llevamos a cabo la experiencia educativa colaborativa que presentamos en la segunda parte de nuestro trabajo de investigación.

La Comunidad de Castilla y León, de conformidad con las competencias atribuidas en el artículo 35.1 de su Estatuto de Autonomía, establece mediante el *Decreto 37/2018, de 20 de septiembre* (Junta de Castilla y León, 2018), la ordenación y el currículo de los niveles Básico (A1 y A2), Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad para los idiomas alemán, chino, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, inglés, italiano, portugués y ruso para su aplicación en los centros que pertenecen a su ámbito de gestión.

En Castilla y León las enseñanzas de los niveles Básico A1 y Básico A2 se organizan en un curso respectivamente con una carga lectiva de 120 horas para cada uno de ellos. Por su parte, las enseñanzas del nivel Intermedio B1 se organizan en un curso de 120 horas lectivas para todos los idiomas, excepto el chino y el ruso, que se organizan en dos cursos de 120 horas cada uno (Tabla 5).

Las enseñanzas del nivel Intermedio B2, por su parte, se estructuran en dos cursos de 120 horas lectivas para cada uno de ellos, excepto el español como lengua extranjera que se organiza en un solo curso de 120 horas lectivas (Tabla 5).

Tabla 5: Ordenación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las EOI en Castilla y León (*Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL*)

Ordenación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las EOI en Castilla y León						
Niveles			Cursos	Horas	Observaciones	
Básico	A	A1	1 curso	120		
		A2	1 curso	120		
Intermedio	B	B1	1 curso	120	*chino y ruso: dos cursos/120 h.	
		B2	B2.1	1 curso	120	*español ELE: un solo curso/120 h.
			B2.1	1 curso	120	
Avanzado	C	C1	1 curso	120	*chino y ruso: dos cursos/120 h.	
		C2	C2.1	1 curso	120	*español ELE: un solo curso/120 h.
			C2.2	1 curso	120	

Fuente: Elaboración propia.

El nivel Avanzado C1 está conformado por un curso de 120 horas para todos los idiomas, excepto el chino y el ruso que se organizan en dos cursos de 120 horas cada uno. Por último, las enseñanzas del nivel Avanzado C2 se organizan en dos cursos de 120 horas lectivas cada uno, excepto el español ELE que lo hace en un curso de 120 horas (Tabla 5).

El currículo, en sentido amplio, está enfocado al desarrollo de la competencia comunicativa que abarca la competencia pragmática, la competencia sociolingüística, la competencia lingüística y la competencia estratégica, tal como se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6: Elementos integrantes de la competencia comunicativa (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)

Competencia comunicativa	
Competencia pragmática	Competencia sociolingüística
Competencia lingüística	Competencia estratégica

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al currículo del nivel Básico, decir que está estructurado en cuatro bloques. En primer lugar se describen los objetivos generales. Acto seguido se relacionan los objetivos específicos por competencias. A continuación se presentan los contenidos referidos al desarrollo de las competencias, para terminar abordando los criterios de evaluación sobre las competencias pragmática, sociolingüística y lingüística plasmadas en la realización de las actividades comunicativas de comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita (Tabla 7). En la Tabla 8 se sintetiza la estructura organizativa del currículo del nivel Básico (A1 y A2) en la Comunidad de Castilla y León.

Tabla 7: Estructura básica del currículo de nivel Básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)

Estructura básica del currículo de nivel Básico de EOI en CyL
A. Objetivos generales
B. Objetivos específicos
C. Contenidos
D. Criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8: Estructura organizativa del currículo de nivel Básico (A1 y A2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)

Estructura organizativa del currículo del nivel Básico (A1 y A2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Castilla y León
<p>A. OBJETIVOS GENERALES</p> <p>B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS por competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">I. <u>Competencias pragmáticas referidas al uso comunicativo de la lengua</u><ul style="list-style-type: none">1. Interacción oral y escrita2. Comprensión de textos orales3. Producción y coproducción de textos orales4. Comprensión de textos escritos5. Producción y coproducción de textos escritosII. <u>Competencia sociolingüística</u>III. <u>Competencia lingüística</u>IV. <u>Competencia estratégica</u> <p>C. CONTENIDOS por desarrollo de competencias:</p> <ul style="list-style-type: none">I. <u>Comunicación - Desarrollo de las competencias pragmáticas</u><ul style="list-style-type: none">1. Actividades de la lengua<ul style="list-style-type: none">a. Actividades de comprensión de textos oralesb. Actividades de comprensión de textos escritos

- c. Actividades de producción y coproducción de textos orales
- d. Actividades de producción y coproducción de textos escritos
- 2. Textos
 - a. Orales
 - b. Escritos
- 3. Funciones
 - a. Usos sociales de la lengua
 - b. Control de la comunicación
 - c. Información general
 - d. Opiniones y valoraciones
 - e. Estados de salud, sensaciones y sentimientos
 - f. Petición de instrucciones y sugerencias
 - g. Organización del discurso
- 4. Nivel de desarrollo de las competencias pragmáticas discursiva y funcional
 - a. Eficacia comunicativa
 - b. Coherencia y organización
 - c. Cohesión y fluidez

II. Contexto de uso de la lengua y recursos lingüísticos - Desarrollo de las competencias sociolingüística y lingüística

- 1. Contexto de uso de la lengua
 - a. Aspectos socioculturales, temas
 - b. Nivel de desarrollo de la competencia sociolingüística
- 2. Recursos lingüísticos
 - a. Gramática, discurso, léxico y semántica, fonología y ortografía por idiomas
 - b. Nivel de desarrollo de la competencia lingüística para todos los idiomas

III. Autonomía - Desarrollo de la competencia estratégica

- 1. Estrategias de comunicación
 - a. Estrategias de comprensión de textos orales y escritos (planificar, realizar y evaluar)
 - b. Estrategias de producción y coproducción de textos orales y escritos (planificar, realizar y evaluar y corregir)
 - c. Estrategias del reconocimiento y producción de fonemas y signos (pronunciación; entonación; reconocimiento y transcripción gráfica de signos diferentes; relación entre el código oral y el escrito).
- 2. Estrategias del proceso de aprendizaje
 - a. Toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua
 - b. Motivación. Control de los elementos afectivos

- c. Planificación del trabajo. Identificación de las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los objetivos
 - d. Hacia la captación de lo nuevo: proceso de formulación de hipótesis
 - e. Búsqueda y atención selectiva, descubrimiento y contraste de hipótesis
 - f. Práctica funcional y formal. Asimilación, retención y recuperación
 - g. Conceptualización
 - h. Evaluación, autoevaluación y superación
3. Nivel de desarrollo de la competencia estratégica.

D. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- 1. Comprensión de textos orales
- 2. Comprensión de textos escritos
- 3. Producción y coproducción de textos orales
- 4. Producción y coproducción de textos escritos

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el currículo de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 se estructura en torno a las actividades de la lengua (comprensión de textos orales y escritos, producción y coproducción de textos orales y escritos y mediación) para cada una de las cuales se establecen objetivos, competencias y contenidos y criterios de evaluación, tal como se expresa en la Tabla 9.

Tabla 9: Estructura básica del currículo de nivel Intermedio y Avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)

Estructura básica del currículo de nivel Intermedio y Avanzado de EOI en CyL	
1.	Actividades de comprensión de textos orales <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Objetivos 1.2 Competencias y contenidos 1.3 Criterios de evaluación
2.	Actividades de producción y coproducción de textos orales <ul style="list-style-type: none"> a. Objetivos b. Competencias y contenidos c. Criterios de evaluación

<p>3. Actividades de comprensión de textos escritos</p> <p>a. Objetivos</p> <p>b. Competencias y contenidos</p> <p>c. Criterios de evaluación</p>
<p>4. Actividades de producción y coproducción de textos escritos</p> <p>a. Objetivos</p> <p>b. Competencias y contenidos</p> <p>c. Criterios de evaluación</p>
<p>5. Actividades de mediación</p> <p>a. Objetivos</p> <p>b. Competencias y contenidos</p> <p>c. Criterios de evaluación</p>

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, y tal como se recoge en la Tabla 10, competencias y contenidos - a excepción de la mediación- se estructuran, en cada caso, en competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos; competencia y contenidos estratégicos; competencia y contenidos funcionales; competencia y contenidos discursivos; competencia y contenidos sintácticos; competencia y contenidos léxicos; competencia y contenidos fonético-fonológicos (para textos orales) y competencia y contenidos ortotipográficos (para textos escritos). En el apartado “competencias y contenidos” de la mediación se distingue un solo subapartado denominado “Competencia y contenidos interculturales”.

Tabla 10: Estructura organizativa del currículo de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial (Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, CyL)

<p>Estructura organizativa del currículo de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Castilla y León</p>
<p>0. OBJETIVOS GENERALES POR NIVELES</p> <p>1. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES</p> <p>1.1 Objetivos</p> <p>1.2 Competencias y contenidos</p>

1.2.1 Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos

1.2.2 Competencia y contenidos estratégicos

1.2.3 Competencia y contenidos funcionales

1.2.4 Competencia y contenido discursivos

1.2.5 Competencia y contenidos sintácticos

1.2.6 Competencia y contenidos léxicos

1.2.7 Competencia y contenidos fonético-fonológicos

1.3 Criterios de evaluación

2. ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN Y COPRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES

2.1 Objetivos

2.2 Competencias y contenidos

2.2.1 Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos

2.2.2 Competencia y contenidos estratégicos

2.2.3 Competencia y contenidos funcionales

2.2.4 Competencia y contenido discursivos

2.2.5 Competencia y contenidos sintácticos

2.2.6 Competencia y contenidos léxicos

2.2.7 Competencia y contenidos fonético-fonológicos

2.3 Criterios de evaluación

3. ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

3.1 Objetivos

3.2 Competencias y contenidos

3.2.1 Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos

3.2.2 Competencia y contenidos estratégicos

3.2.3 Competencia y contenidos funcionales

3.2.4 Competencia y contenido discursivos

3.2.5 Competencia y contenidos sintácticos

3.2.6 Competencia y contenidos léxicos

3.2.7 Competencia y contenidos ortotipográficos

3.3 Criterios de evaluación

4. ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN Y COPRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

4.1 Objetivos

4.2 Competencias y contenidos

4.2.1 Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos

4.2.2 Competencia y contenidos estratégicos

4.2.3 Competencia y contenidos funcionales

4.2.4	Competencia y contenido discursivos
4.2.5	Competencia y contenidos sintácticos
4.2.6	Competencia y contenidos léxicos
4.2.7	Competencia y contenidos ortotipográficos
4.3	Criterios de evaluación
5.	ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN
5.1	Objetivos
5.2	Competencias y contenidos
5.2.1	Competencia y contenidos interculturales
5.3	Criterios de evaluación

Fuente: Elaboración propia.

1.8 Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas: una cronología (1900-2020)

Para finalizar esta revisión recogemos en la Tabla 11 los elementos fundamentales presentados -normativa y sucesos-, enmarcándolos de forma somera en su contexto histórico. En relación con la creación de nuevas Escuelas, cabe decir que la tabla únicamente recoge la normativa al respecto aprobada entre 1911 y 1989. Asimismo, al final del apartado de referencias bibliográficas se incluye un epígrafe con la normativa relacionada con el nacimiento y la evolución de la red de EOI por orden cronológico.

Tabla 11: *Nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas: una cronología (1900-2020)*

Restauración Borbónica (1875-1931)	
Restauración de la monarquía (1875-1885 Alfonso XII y 1886-1931 Alfonso XIII).	
Período de estabilidad con alternancia en el gobierno de los grandes partidos, el conservador y el liberal.	
Inicio de la decadencia con la dictadura del conservador Primo de Rivera en 1923 que toca a su fin en 1931 con la proclamación de la II República.	
Regeneracionismo como movimiento ideológico de la España de finales del siglo XIX y principios del XX: profundas transformaciones sociales, políticas y económicas como medio de regeneración total del país.	
1900	Creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes -actual Ministerio de Educación- (Real Decreto de 18 de abril de 1900).

<p>1911</p>	<p>Creación de la primera Escuela de Idiomas, la Escuela Central de Idiomas de Madrid (Real Orden de 1 de enero de 1911):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Idiomas impartidos: alemán, francés e inglés. ❖ Estructuración de la enseñanza de idiomas en tres cursos: primer año (vocabulario y fonética), segundo año (gramática I) y tercer año (gramática II). Posibilidad de realizar un curso complementario con carácter práctico y de especialización por ramos profesionales. ❖ Metodología: innovadora para la época, el denominado <i>método directo</i>, especialmente centrado en la enseñanza oral y la pronunciación (primer año). ❖ Enseñanza de aspectos socioculturales, igualmente importantes en el aprendizaje de idiomas. ❖ Personal docente: profesores españoles o extranjeros que “demuestren poseer el idioma que han de explicar con la perfección de lengua madre, y que tengan el grado de cultura general preciso a todo profesor”. ❖ Organización del personal docente, según se desprende de las leyes presupuestarias, en profesores y auxiliares.
<p>Ampliación de las enseñanzas de idiomas a español para extranjeros (lengua y literatura castellanas) y árabe vulgar (Real Orden de 30 de mayo de 1911).</p>		
<p>Impartición gratuita de esperanto con carácter experimental durante los cursos 1911/12 y 1912/1913 (Morales <i>et al.</i>, 2000).</p>		
<p>1912</p>	<p>Ampliación de las enseñanzas de idiomas a las lenguas portuguesa -impartida entonces sólo durante unos meses- e italiana (Real Orden de 15 de enero de 1912).</p>	
<p>1913</p>	<p>Autorización a la dirección de la Escuela Central de Idiomas a expedir, a instancia de parte, Certificados de Aptitud, una vez superadas las pruebas de suficiencia y abonados los derechos de expedición (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011).</p>	
<p>1927</p>	<p>Adscripción de la Escuela Central de Idiomas a la Universidad Central de Madrid (Real Orden de 4 de marzo de 1927), conservando, sin embargo, su autonomía organizativa, administrativa y económica.</p>	
<p>1930</p>	<p>Primer <i>Reglamento Orgánico y de Régimen Interior</i> de la Escuela Central de Idiomas (Real Orden de 10 de octubre de 1930):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Idiomas impartidos: alemán, francés, inglés, italiano, árabe vulgar y español para extranjeros. ❖ Estructuración de la enseñanza del alemán, del francés, del inglés y del italiano en cuatro cursos. ❖ Estructuración del árabe vulgar en tres cursos. ❖ Los cursos de español para extranjeros y la extensión de los mismos se organizan en función de la demanda. ❖ Organización del personal docente en: profesores numerarios, profesores auxiliares, ayudantes-repetidores (todos ellos de nacionalidad española) y profesores extranjeros contratados. ❖ Regulación de la provisión de vacantes: ❖ Normas para la provisión de profesores españoles numerarios: dos turnos, el primero de antigüedad entre los profesores auxiliares, y el segundo por concurso libre convocado por el Ministerio de Instrucción Pública.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Normas para la provisión de profesores auxiliares: por concurso-oposición entre los ayudantes-repetidores de la Escuela. ❖ Normas para la provisión de ayudantes-repetidores: nombrados por el Director a propuesta de la Junta de Profesores entre alumnos diplomados de la Escuela. ❖ Normas para la contratación del profesorado extranjero: contratados anualmente por el Director de la Escuela a petición de la Junta de Profesores tras resolver el concurso convocado previamente.
1932	Aprobación de un fuerte incremento del importe de matrícula, de 15 a 25 pesetas, con objeto de restringir el número de alumnos matriculados y poder contratar personal especializado que ayudase al personal docente en sus tareas (Orden Ministerial de 13 de octubre de 1932).	
<p>Segunda República Española (1931-1939)</p> <p>Celebración de elecciones generales y aprobación de la Constitución Española del 31 (1931).</p> <p>Etapas de la II República:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El bienio reformista (1931–1933) • El bienio conservador (1933 -1935) • La etapa del Frente Popular (1936) <p>Guerra Civil Española (1936-1939)</p> <p>Dos gobiernos paralelos: el Gobierno de la República y el del Movimiento Nacional liderado por el general Francisco Franco. La victoria del bando sublevado encabezado por el general Franco puso fin a la II República.</p>		
1932	Establecimiento, por vez primera, de un examen de ingreso para que los alumnos verificaran su nivel de suficiencia para cursar estudios en la Escuela Central de Idiomas, previo pago de una tasa (Orden Ministerial de 25 de octubre de 1932).	
1935	Aprobación del primer <i>Plan de Estudios</i> de la Escuela Central de Idiomas (Orden Ministerial de 27 de junio de 1935):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estructuración de la enseñanza de los idiomas alemán, francés, inglés e italiano en “tres periodos”: periodo de iniciación (primer curso), asimilación (segundo y tercer curso) y perfeccionamiento (cuarto curso): <ul style="list-style-type: none"> ○ Contenidos de los tres primeros cursos: fonética (sólo en primero y segundo), lectura y conversación (sólo en primero), vocabulario, gramática, análisis del textos, sintaxis y composición de textos escritos. ○ Contenidos del cuarto curso: revisión general, reparación de deficiencias y perfeccionamiento. ❖ Estructuración de la enseñanza del árabe vulgar en dos cursos: enseñanza con objetivos fundamentalmente prácticos; atención especial al género epistolar. ❖ Estructuración de la enseñanza del español para extranjeros en dos cursos: enseñanza con carácter fundamentalmente utilitario; centrada en la enseñanza del castellano contemporáneo.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecimiento del vocabulario como principal indicador del nivel de competencia, cuyo grado de complejidad aumenta de un curso a otro. ❖ Se concede importancia a la expresión escrita (composición) y la comprensión escrita. La expresión oral se centra en la correcta pronunciación y no se tiene en cuenta la comprensión oral. ❖ Aprendizaje inductivo de la gramática, al ordenar que “La gramática será objeto de un estudio serio y metódico, presentando el hecho gramatical antes de la regla”.
<p>Dictadura Franquista (1939-1975)</p> <p>Primer franquismo (1939-1959): autarquía franquista. Período de aislamiento internacional. Proteccionismo e intervencionismo económico. Contracción del gasto en educación y descenso de los niveles de escolarización.</p> <p>Reforma estructural de la educación con la <i>Ley General de Educación de 1970</i>.</p> <p>Segundo franquismo (1959-1975): aprobación en 1959 del Plan Nacional de Estabilización (Decreto-Ley 10/1959 de 21 de julio, de ordenación económica) que trae consigo la apertura al exterior, la liberalización de la economía española y una gran expansión de la misma. España pasa a gran velocidad de una sociedad rural/agraria a una sociedad urbana/industrial.</p> <p>Ralentización del crecimiento económico en los últimos años del franquismo.</p> <p>Fallecimiento del general Francisco Franco (1975).</p>		
1946	Restablecimiento de la enseñanza del portugués en el curso 1946/47 (Orden de 16 de diciembre de 1946).	
1947	Aprobación de las propuestas de desdoblamiento de cátedras en la Escuela Central de Idiomas para atender al alumnado creciente (Orden de 24 de febrero de 1947).	
	Ley de modificación de las plantillas y dotaciones de distintos Cuerpos técnicos y auxiliares y de otro personal, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica (Ley de 17 de julio de 1947), entre ellos, la plantilla de la Escuela Central de Idiomas.	
1950	Establecimiento de un examen de suficiencia (pruebas de clasificación) obligatorio para los alumnos que se matriculaban por vez primera en la Escuela Central de Idiomas y tuvieran ya conocimientos del idioma a estudiar, e ingresaran, ya a principio de curso, en el nivel que les correspondía con arreglo a sus conocimientos (Orden 29 de septiembre de 1950).	
1953	Establecimiento de normas para el desarrollo de la enseñanza del español para extranjeros (Orden de 1 de septiembre de 1953).	
1956	Establecimiento de la enseñanza de la lengua rusa (Orden de 9 de mayo de 1956).	
	Autorización del anuncio y celebración de concurso público para la adquisición de un nuevo edificio que cubriera las necesidades de espacio de la Escuela Central de Idiomas (Decreto de 21 de agosto de 1956). El cambio de sede se hizo efectivo en 1965.	
1960	Implantación de la enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas (Orden de 4 de febrero de 1960).	
1964	Ley 21/1964, de 29 de abril, sobre el aumento de dotaciones de la Escuela Central de Idiomas y el aumento de su plantilla.	

	Aprobación de la creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao (Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre). Aquí comienzan a designarse como Escuelas Oficiales de Idiomas.	
	Establecimiento de la enseñanza de la lengua china (Orden de 30 de septiembre de 1964).	
	Distribución por idiomas de las dotaciones de las plantillas del profesorado numerario y adjunto de la Escuela Central de Idiomas establecidas por la Ley 21/1964 (Orden de 15 de diciembre de 1964).	
1967	Cambio oficial de la denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y de Profesores Auxiliares de la Escuela Central de Idiomas tras la creación de las EOI de Barcelona, Valencia y Bilbao, pasando a llamarse Cuerpo de Profesores Numerarios de la Escuela Oficial de Idiomas y Cuerpo de Profesores Auxiliares de la Escuela Oficial de Idiomas, en todos los casos (Ley 14/1967, de 8 de abril). La misma ley fija las plantillas de los cuerpos citados en 106 (53 profesores numerarios y 53 auxiliares).	
1968	Regulación de la provisión de vacantes para el acceso a la función docente en EOI (Orden de 7 de noviembre de 1968):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organización del personal docente de las Escuelas Oficiales de Idiomas en: profesores numerarios, profesores auxiliares, profesores encargados de curso contratados, ayudantes-repetidores y profesores extranjeros contratados, todos ellos de nacionalidad española, excepto el último grupo citado. ❖ Endurecimiento de los requisitos de acceso al cuerpo. ❖ Sistema de provisión de vacantes de profesores numerarios y auxiliares: la oposición libre. Establecimiento, por vez primera, del requisito de estar en posesión del título de Licenciado en Filosofía y Letras o, en su defecto, ser Licenciado y estar en posesión del Certificado de Aptitud de la lengua en cuestión para poder competir por una vacante.. ❖ Sistema de provisión de vacantes de profesores encargados de curso, ayudantes-repetidores y profesores extranjeros: concurso de méritos. Establecimiento de otros requisitos, distintos en cada caso. Contratados por cursos académicos.
	Aprobación de la creación de cuatro nuevas EOI: Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza (Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre), con lo que su número aumenta a ocho, cifra invariable hasta 1982.	
1970	<i>LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa</i> (LGE) (BOE nº 187, de 6 de agosto):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reforma integral del sistema educativo español. Se organiza la enseñanza en un régimen común y en regímenes especiales (Ley 14/1970, art. 9), estos últimos conformados por las denominadas enseñanzas especializadas, entendiéndose por éstas “aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común”. ❖ Su artículo 1.3 señala como uno de los fines de la educación "la incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España (...)". Consecuentemente se incorpora el cultivo de la lengua nativa o lengua regional a las áreas de actividad escolar en los niveles de Preescolar (Art. 14) y de EGB (Art. 17).
	Introducción de la enseñanza del catalán en la EOI de Barcelona (Nistal y Yuste, 2016).	

Democracia (desde 1975) - Monarquía parlamentaria al amparo de la Constitución del 78	
Transición hacia la democracia tras la muerte de Francisco Franco en 1975 e instauración de una monarquía parlamentaria:	
Proclamación de Juan Carlos I como rey de España (22 de noviembre de 1975 al 19 de junio de 2014).	
Aprobación mediante referéndum de la Ley para la Reforma Política (15 de diciembre 1976).	
Celebración de elecciones libres (15 de junio 1977).	
Aprobación de la Constitución Española (6 de diciembre 1978).	
De 1978 en adelante: traspaso gradual de competencias a las CCAA, también en el ámbito educativo. Descentralización de la educación conservando el Estado la facultad de marcar las directrices generales.	
Adhesión de España al Consejo de Europa tras la firma del Tratado de Londres el 22 de noviembre 1977 (Consejo de Europa, 1978).	
Incorporación efectiva de España a la Comunidad Económica Europea –la actual UE- el 1 de enero de 1986, tras la firma del correspondiente Tratado de Adhesión el 12 de junio de 1985 (UE, 1985).	
Proclamación de Felipe VI como rey de España (19 de junio de 2014) tras la abdicación de su predecesor.	
1975	Introducción de la enseñanza del euskera en la EOI de Bilbao (Nistal y Yuste, 2016).
1976	Introducción de la enseñanza del japonés y del rumano en la EOI de Madrid-Jesús Maestro (EOI de Madrid-Jesús Maestro, 2011).
1977	Introducción de la enseñanza del gallego en la EOI de La Coruña (Nistal y Yuste, 2016).
1980	Curso 1980/1981: un total de 8 EOI en funcionamiento (Estadísticas de la Educación del MEC. Enseñanzas no Universitarias).
	<i>LEY ORGÁNICA 5/1980, reguladora del Estatuto de los Centros Escolares</i> (LOECE) (BOE nº 154, de 27 de junio). No llega a entrar en vigor.
1981	<p>Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de su profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ordenación expresa por vez primera de las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas como enseñanzas especializadas conforme a lo previsto en el artículo cuarenta y seis de la Ley General de Educación” (Ley 29/1981, art. 1). ❖ Estructuración de las enseñanzas de idiomas en EOI en dos niveles: primer nivel (Objetivo: proporcionar a los alumnos los conocimientos en la lengua elegida en su comprensión y expresión oral y escrito) y segundo nivel (Objetivo: capacitación para el ejercicio de profesiones basadas en el dominio de un idioma). ❖ Transformación en los planteamientos de la enseñanza de idiomas, cuyo objetivo ahora es el conocimiento del idioma elegido “en su comprensión y expresión oral y escrita”. ❖ El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, habrá de aprobar los planes de estudio de la enseñanza especializada de idiomas y las normas de conexión con los restantes del sistema educativo.

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Reestructuración del personal docente: conformado por los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados Numerarios. Se fija la plantilla docente. ❖ Requisitos indispensables de acceso al cuerpo: “estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y superar las pruebas que reglamentariamente se determinen”.
1982	Creación de cuatro EOI más: Burgos, Ciudad Real, Salamanca y Murcia (Real Decreto 2660/1982, de 15 de octubre), ascendiendo su número a doce.	
1983	Creación de la EOI de Girona (Decreto 170/1983, de 28 de abril, DOGC nº 330, de 20 de mayo).	
1984	Introducción de la enseñanza del catalán, del euskera y del gallego en la EOI de Madrid-Jesús Maestro (Nistal y Yuste, 2016).	
	Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecimiento de un nuevo marco para la Función Pública derivado de la Constitución del 78. ❖ Modificación de la estructura de los Cuerpos docentes no universitarios en Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Cuerpo de Maestros. ❖ Inclusión de los Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas y de los Profesores Agregados Numerarios de EOI en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (mejora sustancial de sus condiciones laborales).
	Introducción de la enseñanza del valenciano en la EOI de Valencia (Nistal y Yuste, 2016).	
1985	Creación de la EOI de Castellón de la Plana (Decreto 98/1985, de 25 de junio, DOGV nº 275, de 29 de julio). Durante el curso 1984/85 ya funcionaba como aulario dependiente de la EOI de Valencia.	
	<i>LEY ORGÁNICA 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)</i> (BOE nº 159, de 4 de julio):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrolla el artículo 27 de la Constitución del 78 con el objetivo fundamental de garantizar el derecho a la educación, además del “pluralismo educativo y la equidad”. ❖ No menciona las enseñanzas de idiomas de régimen especial de forma expresa.
	Introducción de la enseñanza del danés, neerlandés y griego en la EOI de Madrid-Jesús Maestro (Orden de 11 de julio de 1985, modificada por Orden de 13 de octubre de 1985).	
	Idiomas impartidos en EOI en el curso 1985/86: alemán, árabe, chino, danés, francés, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso, además de las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas y español para extranjeros (MEC, Estadística de la Enseñanza en España. Niveles no Universitarios. Curso 1985-86).	
1986	Creación de las EOI de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife (Decreto 115/1986, de 26 de junio, BOC Nº 81, de 11 de julio).	
	Creación de las EOI de Albacete, Ávila, Cáceres, Cuenca, León, Oviedo, Palencia, Palma de Mallorca, Soria y Teruel (Real Decreto 1837/1986, de 22 de agosto).	
	Creación de la EOI de Lleida (Decreto 321/1986, de 23 de octubre, DOGC nº 766, de 14 de noviembre).	

1987	Creación de la EOI de Lugo (Decreto 128/1987, de 4 de junio, DOG nº 117, de 23 de junio), de Pontevedra (Decreto 144/1987, de 4 de junio, DOG nº 124, de 2 de julio) y de Orense (Decreto 228/1987, de 3 de septiembre, DOG nº 177, de 15 de septiembre).	
	Creación de las EOI de Madrid-barrio de Valdezarza, Madrid-barrio de San Blas y Madrid-barrio de Carabanchel, por el desdoblamiento de la Escuela Central de Idiomas de Madrid (Real Decreto 1091/1987, de 28 de agosto).	
	Creación de las EOI de las localidades de Guadalajara, Huesca, Ponferrada (León), Logroño, Alcorcón (Madrid), Segovia, Santander, Valladolid y Zamora (Real Decreto 1092/1987, de 28 de agosto).	
	Creación de las EOI de Alzira (Valencia), Gandía (Valencia) y Elche/Elx (Alicante) (Decreto 170/1987, de 26 de octubre, DOGV nº 693 , de 2 de noviembre). Ya con anterioridad venían funcionando aulas en Alzira, Gandía y Elche dependientes de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, las dos primeras, y de la de Alicante, la última.	
1988	Creación de la EOI de Vigo (Pontevedra) (Decreto 126/1988, de 5 de mayo, DOG nº 101, de 27 de mayo).	
	Creación de EOI en las localidades de Gijón (Asturias), Badajoz, Plasencia (Cáceres), Puertollano (Ciudad Real), Alcañiz (Teruel), Toledo y Zaragoza número II (Real Decreto 893/1988, de 29 de julio).	
	Adaptación de los órganos de Gobierno de las Escuelas Oficiales de Idiomas a la Ley Orgánica 8/1985 (LODE). (Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre).	
	Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas de acuerdo con el art. 2º, apartado 2 de la Ley 29/1981:	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ordenación de las enseñanzas de idiomas del primer nivel dentro del sistema educativo español. ❖ Estructuración del primer nivel en dos ciclos: Ciclo Elemental (3 cursos; certificación académica expedida por la Escuela correspondiente) y Ciclo Superior (dos cursos; certificación académica expedida por el Ministerio de Educación). ❖ Objetivos de las enseñanzas del primer ciclo: el “conocimiento de los aspectos básicos de la lengua objeto de estudio” y la “adquisición de las destrezas comunicativas fundamentales de dicha lengua”. ❖ Indicaciones someras sobre los contenidos de los planes de estudio del primer nivel: aspectos fonéticos, morfosintácticos, lexicográficos y socio-lingüísticos de la lengua objeto de estudio. ❖ Indicaciones metodológicas generales del primer nivel: metodología fundamentalmente activa, de orientación práctica, que potencie la actividad y creatividad del alumno. ❖ Se emplaza al Gobierno a fijar los contenidos mínimos de la enseñanza de idiomas de régimen especial. ❖ Reconocimiento como modalidades de enseñanza la presencial (oficial), la modalidad libre y la modalidad a distancia. El desarrollo de la modalidad a distancia dará lugar, más adelante, a la creación del programa “That’s English”.

	Creación de las Escuelas de San Roque (Cádiz) y la de Huelva (Decreto 276/1988, de 6 de septiembre, BOJA nº 80, de 12 de octubre).
	Creación de la EOI de Tarragona (Decreto 264/1988, de 12 de septiembre, DOGC nº 1050, de 30 de septiembre).
1989	Creación de EOI en las localidades de Astorga (León), Avilés (Asturias), Fuenlabrada (Madrid), Leganés (Madrid), Las Rozas (Madrid), Melilla, Mérida (Badajoz), Miranda de Ebro (Burgos), Talavera de la Reina (Toledo) y Tudela (Navarra) (Real Decreto 723/1989, de 16 de junio).
	Creación de EOI en las localidades de Donostia-San Sebastián, Vitoria-Gasteiz y Getxo (Gipuzkoa) (Decreto 180/1989, de 27 de julio, BOPV nº 157, de 23 de agosto).
	Creación de las EOI de Almería, Córdoba y Jaén (Decreto 196/1989, de 19 de septiembre, BOJA nº 74, de 22 de septiembre).
	Creación de la EOI de Ferrol (A Coruña) (Decreto 239/1989, de 19 de octubre, DOG nº 217, de 13 de noviembre).
	Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros –excepto español para extranjeros-, de acuerdo con lo establecido en el art. 7 del Real Decreto 967/1988:
1990	Curso 1990/1991: un total de 99 EOI en funcionamiento (Estadísticas de la Educación del MEC. Enseñanzas no Universitarias).

	<p><i>LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE nº 238, de 4 de octubre):</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estructuración y organización del sistema educativo –a excepción de los niveles universitarios- en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. La enseñanzas de idiomas impartidas en las Escuelas Oficiales –al igual que las enseñanzas artísticas- serán consideradas de régimen especial, estableciéndose en el artículo 50 de la citada ley el especial “fomento de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado”. ❖ Regulación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en el artículo 50 de la LOGSE. ❖ Reorganización de los cuerpos de funcionarios docentes: los funcionarios que imparten clases en las EOI constituyen el ahora denominado cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, integrándose en el mismo los anteriormente llamados cuerpos de Catedráticos Numerarios de EOI y de Profesores Numerarios de EOI (Disposición adicional decimocuarta). ❖ Los funcionarios pertenecientes al cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de idiomas podrán adquirir la condición de Catedrático de Escuelas Oficiales de Idiomas en los términos establecidos en la ley. ❖ Establecimiento del concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas como sistema de ingreso en la Función pública docente. ❖ Introducción de importantes reformas en el sistema de acceso a la función pública docente (al respecto Real Decreto 850/1993, de 4 de junio y Orden de 9 de septiembre de 1993). Requisito a partir de entonces para poder participar en los procedimientos selectivos para el ingreso en la función docente: estar en posesión del título de especialización didáctica.
<p>1992</p>	<p>Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas (castellano, catalán, euskera y gallego), impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.</p>	
<p>1993</p>	<p>Regulación del ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Real Decreto 850/1993, de 4 de junio):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Regulación de: los órganos convocantes y las plazas ofrecidas; los órganos de selección, las convocatorias, el desarrollo de los procedimientos selectivos, los requisitos que han de cumplir los participantes, el sistema de selección, entre otros, además de especificaciones sobre baremos. ❖ Mantenimiento del siguiente requisito para poder participar en procesos selectivos del Cuerpo de profesores de EEIIIO: estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia. ❖ Introducción del requisito para participar en los procesos selectivos del Cuerpo de Profesores de EOI: estar en posesión del título de especialización didáctica a que se refiere el artículo 24.2 de la Ley Orgánica de Ordenación

		General del Sistema Educativo o del Certificado de Aptitud Pedagógica.
	Aprobación de los temarios para participar en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas (Orden de 9 de septiembre de 1993).	
	Establecimiento del currículo del ciclo elemental del primer nivel de la enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a Distancia (Orden de 2 de noviembre de 1993).	
1999	Celebración del <i>Primer Congreso Estatal de EEOOI</i> , organizado por la EOI de Lleida. Ha mantenido su voluntad de continuidad, de encuentro e intercambio. Desde entonces se celebra bianualmente en distintos puntos de la geografía española.	
2000	Curso 2000/01: un total de 191 EOI en funcionamiento (Estadísticas de la Educación del MEC. Enseñanzas no Universitarias).	
2001	El Consejo de Europa publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas.	
2002	<i>LEY ORGÁNICA 10/2002, de Calidad de la Educación</i> (LOCE) (BOE nº 307, de 24 de diciembre):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Propone una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos que se adapte al contexto europeo a nivel social y económico. ❖ Regulación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en los artículos 49, 50 y 51 de la LOCE. ❖ Se mantiene la clasificación de las enseñanzas impartidas en las EOI como enseñanzas de régimen especial (Art. 49, apdo. 1). ❖ Hito: introduce una nueva estructura básica para las enseñanzas de idiomas impartidas en las EOI en tres niveles para adaptarlas al MCERL del Consejo de Europa (nivel Básico, nivel Intermedio y nivel Avanzado), pero sin especificar la correspondencia con los niveles del MCERL (Art. 49, apdo. 2).
2003	Incorporación del finés, el irlandés y el sueco al currículo básico a las enseñanzas de idiomas de régimen especial. Se aprueban, con carácter experimental, para las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, los objetivos y contenidos correspondientes a las enseñanzas mínimas de estos idiomas (Orden ECD 1904/2003, de 24 de junio):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Como en el caso de otras lenguas, el finés, el irlandés y el sueco ya se venían impartiendo de manera extracurricular antes de ser incorporados al currículo básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. ❖ La incorporación de estos tres idiomas en la Comunidad de Madrid fue, en principio, experimental. Los siguientes reales decretos ya incluyen el finés, el irlandés y el sueco en el currículo básico de las enseñanzas de régimen especial: el Real Decreto 423/2005, de 18 de abril, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

	<p>Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Según dicta la Ley Orgánica 10/2002, las enseñanzas de idiomas de régimen especial se estructuran en tres niveles (Básico, Intermedio y Avanzado) con el fin de facilitar su adaptación al MCERL tanto en lo referente a contenidos como a la certificación oficial de competencias en idiomas. Aún no se concreta una correspondencia específica entre los niveles de las EOI y los del MCERL ❖ Establecimiento de la duración de las enseñanzas de idiomas: seis cursos (dos años para cada nivel). ❖ Presentación de la competencia en idiomas como un elemento de enriquecimiento personal y un recurso para la inserción y promoción laboral (Influjo de organismos europeos: Consejo de Europa y política lingüística educativa de la UE). ❖ Insistencia en la importancia de certificar los niveles de competencia alcanzados de manera que puedan ser homologadas por todas las instancias autonómicas, nacionales y europeas. ❖ Indicaciones diversas sobre los principios generales de estas enseñanzas, las formas de acceso, la finalidad de las enseñanzas, la ordenación de las mismas, sobre promoción y permanencia, pruebas y certificaciones y la autonomía pedagógica de las Escuelas. ❖ Emplazamiento al Gobierno, de acuerdo con lo que establece el artículo 8.2 de la Ley Orgánica 10/2002 (LOCE), a fijar los elementos básicos del currículo de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado de las distintas lenguas. ❖ Se recomienda la participación de las EOI en los procesos de formación permanente, organizando cursos de perfeccionamiento en idiomas para el profesorado, para facilitar su participación en proyectos internacionales y actualizar su formación. ❖ Derogación progresiva de la normativa anterior (Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas, así como de las demás normas de igual o inferior rango que se opongan a lo establecido en este real decreto).
<p>2005</p>	<p>Real Decreto 423/2005, de 18 de abril, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Sólo se desarrolla la normativa para el nivel básico de los idiomas incluidos entonces en el currículo: alemán, árabe, chino, danés, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso y sueco, así como de las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas y el español como lengua extranjera. ❖ Novedoso: un nuevo modelo de lengua “entendida como uso de esta, tal y como aparece definida en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (...). Asimismo, los

		<p>niveles previstos para estas enseñanzas se basan en los niveles de referencia del Consejo de Europa”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Novedoso: introducción de un concepto de competencia comunicativa lingüística basado en la práctica y que comprende la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. ❖ Las enseñanzas comunes del nivel básico se estructuran en <u>objetivos generales y objetivos específicos por destrezas</u> (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), <u>contenidos</u> (nocionales, funcionales, temáticos, lingüísticos –gramática textual, contenidos morfosintácticos por idiomas, contenidos fonéticos, fonológicos y ortográficos por idiomas y contenidos socioculturales) y <u>criterios de evaluación por destrezas</u> (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita). ❖ No llega a aplicarse de manera efectiva por la aprobación de una nueva ley orgánica en mayo de 2006 (LOE).
<p>2006</p>	<p><i>LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación</i> (LOE) (BOE nº 106, de 4 de mayo):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derogación de todas las leyes orgánicas de educación anteriores, excepto una pequeña parte de la LODE. ❖ Conservación de la estructura básica del sistema educativo establecida con la LOGSE. ❖ Regulación de las enseñanzas educativas en tramos de edades. ❖ Objetivo prioritario: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación para adaptarlos a las exigencias del contexto socio-económico europeo y mundial, fomentando de manera especial el aprendizaje a lo largo de la vida. ❖ Regulación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en los artículos 59, 60, 61 y 62 de la LOE. ❖ Mantenimiento de la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado. ❖ A partir de entonces, los alumnos que hayan cursado un idioma como primera lengua extranjera en ESO y Bachillerato, podrán continuar aprendiéndolo en las Escuelas de Idiomas incorporándose directamente al nivel Intermedio. ❖ Asimismo, a partir de entonces, aunque la edad mínima imprescindible para poder estudiar en la EOI es dieciséis, la LOE establece que, los mayores de catorce años podrán acceder a las EOI para aprender un idioma distinto del cursado en la ESO” (Art. 59.2).
	<p>Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oferta de idiomas que abarca el currículo básico: alemán, árabe, chino, danés, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso, sueco, lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas

	<p>así como las enseñanzas mínimas para los niveles intermedio y avanzado que deberán formar parte de los currículos que las Administraciones educativas establezcan para esos niveles:</p>	<p>y español como lengua extranjera. El polaco y el coreano se incorporan con posterioridad, mediante modificación del presente Real Decreto 1629/2006 y la aprobación de sendos reales decretos. El polaco se introduce con el Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, y el coreano con el Real Decreto 426/2013, de 14 de junio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Hecho destacado: establecimiento, por vez primera, de la equivalencia expresa de niveles con los niveles del MCERL (nivel Básico = A2; nivel Intermedio = B1; nivel Avanzado = B2), correspondencia muy polémica que será modificada más adelante con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. ❖ Deja a las Administraciones educativas la organización del nivel Básico, así como la regulación de las respectivas certificaciones acreditativas de haber superado dicho nivel, tomando como referencia, en ambos casos, las competencias propias del nivel A2 del MCERL del Consejo de Europa. ❖ Se fijan los aspectos básicos del currículo para los niveles Intermedio y Avanzado. ❖ Por vez primera, se otorga libertad a las Administraciones educativas para organizar las enseñanzas de los niveles Intermedio y Avanzado en tres cursos como mínimo y cuatro como máximo, pudiéndose ampliar el límite de cuatro cursos en un curso más en el caso de los idiomas árabe, chino y japonés. ❖ Se mantiene el concepto de lengua introducido como elemento novedoso en el derogado Real Decreto 423/2005, de 18 de abril: la lengua “entendida como uso de la misma, lo que supone el desarrollo y la activación conjunta de competencias tanto generales como lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas”. ❖ Partiendo de ese concepto de lengua, y en consonancia con los niveles de referencia desarrollados por el Consejo de Europa, se fijan las exigencias mínimas de los niveles Intermedio (B1) y Avanzado (B2), estructuradas en <u>objetivos generales por destrezas</u> (comprensión oral y expresión e interacción oral, comprensión lectora y expresión e interacción escrita), <u>contenidos por competencias</u> (competencias generales –contenidos nacionales sobre exponentes lingüísticos y contenidos socioculturales) y competencias comunicativas – competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática- <u>y criterios de evaluación por habilidades</u> (comprensión oral, expresión e interacción oral, comprensión escrita y expresión e interacción escrita). ❖ Se emplaza a consultar el MCERL para diseñar el currículo de las enseñanzas del nivel Básico, así como para el establecimiento de normas de regulación de las respectivas certificaciones acreditativas.
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ De acuerdo con lo que dispongan las Administraciones educativas, las EOI podrán organizar e impartir cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas, tanto en los niveles Básico, Intermedio y Avanzado como en los niveles C1 y C2 del Consejo de Europa. ❖ Derogación normativa del Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, del Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, del Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, del Real Decreto 423/2005, de 18 de abril y del Real Decreto 423/2005, de 18 de abril.
2007	Aprobación de un nuevo Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, modificado por el Real Decreto 28/2018, de 23 de febrero).	
2010	Curso 2010/11: un total de 309 EOI en funcionamiento (Estadísticas de la Educación del MEC. Enseñanzas no Universitarias).	
	Establecimiento de las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de EOI a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo; modificado por el Real Decreto 516/2013, de 5 de julio). Especialidades: alemán, árabe, chino, danés, español como lengua extranjera, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano, ruso, sueco y las lenguas cooficiales del Estado español.	
2012	Restablecimiento de los temarios aprobados en 1993 -a excepción de los temas de didáctica- para participar en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el cuerpo docente de Profesores de EOI (Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero). En 2011 se establecieron nuevos temarios (Orden EDU/3137/2011, de 15 de noviembre), más acordes con las políticas lingüísticas del momento. Sin embargo, pocos meses después, se restablecieron los ya citados de 1993, a excepción de los temas de didáctica, que serán suprimidos.	
	Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, a fin de incluir el idioma polaco.	
2013	Real Decreto 426/2013, de 14 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, a fin de incluir el idioma coreano.	
	<i>LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)</i> (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013):	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Quinta reforma estructural de la educación en democracia. ❖ Mantiene la LOE en vigor, pero introduce reformas de calado. ❖ Mayor compromiso con la Estrategia de Lisboa de la UE (“Convertir la economía de la UE en la más competitiva del mundo, basándose en el conocimiento y el empleo”) y, por tanto, con el aprendizaje de idiomas. ❖ Nueva correspondencia entre los niveles de competencia en idiomas de las EOI y los niveles del MCERL: Básico = A, Intermedio = B y Avanzado = C, subdivididos en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. (Art. 59, apdo. 1).

<p>2017</p>	<p>Curso 2017/18: un total de 322 EOI en funcionamiento (Estadísticas de la Educación del MECD. Enseñanzas no Universitarias).</p> <p>Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel Básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derogación del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre. ❖ Idiomas que abarca el currículo básico: alemán, árabe, chino, coreano, danés, finés, francés, griego, inglés, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, ruso, sueco, las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas y el español como lengua extranjera. ❖ Se concede libertad a las Administraciones educativas para organizar las enseñanzas de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) en tres cursos como mínimo y en cuatro como máximo, para cada nivel en su conjunto, pudiéndose ampliar en un curso más en el caso de los idiomas árabe, chino, coreano, japonés, y ruso, y reducirse el límite mínimo en un curso en el caso del español como lengua extranjera y de aquellas lenguas que tienen el carácter de lengua cooficial y, por otra parte, para organizar cursos de competencia general. ❖ Corresponde a las Administraciones educativas determinar el currículo de las enseñanzas de nivel Básico y regular los correspondientes certificados acreditativos de haber superado las exigencias académicas establecidas para dicho nivel, tomando como referencia, en ambos casos, las competencias propias del nivel A (A1 y A2) del MCERL del Consejo de Europa. ❖ Se establece el currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2. ❖ Currículo: enfoque comunicativo de acción o enfoque de aprendizaje en el uso y, por tanto, orientado a los procesos. El alumnado es considerado como usuario de la lengua que lleva a cabo acciones o “tareas” concretas, a través de actividades comunicativas que resultan de interés para el mismo. Para la resolución de estas tareas el alumnado activa recursos y conocimientos previos y de esa forma se generan aprendizajes significativos. ❖ Se potencia la responsabilidad y la autonomía del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, desarrollando para ello la competencia estratégica; esta competencia es la encargada de movilizar todos los conocimientos y recursos para la comunicación y el aprendizaje. ❖ Abandono del enfoque tradicional de la enseñanza de idiomas basado en la estructuración del uso de la lengua en cuatro destrezas lingüísticas (la expresión oral, la expresión
--------------------	---	--

		<p>escrita, la comprensión oral/auditiva y la comprensión escrita/lectora).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ya no se habla de destrezas, sino de actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación), adoptando un enfoque por “tareas” que son las que estructuran el currículo básico en su conjunto, convirtiéndole, con mucho, en el más innovador y complejo de todos los aprobados hasta la fecha. ❖ ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO BÁSICO de los niveles Intermedio y Avanzado: <ul style="list-style-type: none"> ○ Actividades de comprensión de textos orales ○ Actividades de producción y coproducción de textos orales ○ Actividades de comprensión de textos escritos ○ Actividades de producción y coproducción de textos escritos ○ Actividades de mediación ❖ Estructuración de cada uno de los bloques de actividades anteriores en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos ○ Competencias y contenidos ○ Criterios de evaluación ❖ Subdivisión, a su vez, de competencias y contenidos de cada uno de los bloques de actividades (excepto en el caso de la mediación, subdividida en competencia y contenidos interculturales) en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia y contenidos socioculturales y sociolingüísticos ○ Competencia y contenidos estratégicos ○ Competencia y contenidos funcionales ○ Competencia y contenido discursivos ○ Competencia y contenidos sintácticos ○ Competencia y contenidos léxicos ○ Competencia y contenidos fonético-fonológicos ❖ Novedoso: introducción en el currículo básico del concepto de “mediación”, situándolo al mismo nivel que la comprensión, expresión e interacción como elementos integrantes de las actividades de la lengua -anteriormente denominadas destrezas-. Introducción de la “mediación” como un elemento más a evaluar. ❖ De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, las EOI podrán impartir cursos de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 para la actualización, perfeccionamiento y especialización de competencias en idiomas dirigidos al profesorado y otros colectivos profesionales, y, en general, a personas adultas con necesidades específicas de aprendizaje de idiomas.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ En suma, tal como se recoge en el RD 1041/2017, la organización curricular aquí responde “al fin primordial a cuya consecución se orientan las políticas europeas en materia de educación lingüística: el plurilingüismo como seña de identidad de la ciudadanía europea y como factor de enriquecimiento mutuo, integración y convivencia; de desarrollo personal, académico y profesional, y de progreso social y económico”.
2018	<p>El Consejo de Europa publica en septiembre de 2017 un volumen complementario al MCERL. La versión definitiva del mismo aparece en febrero de 2018: “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors”. Elementos destacados:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ampliación de diversos aspectos del MCERL. ❖ Actualización de las escalas del MCERL de 2001 y publicación de escalas nuevas. ❖ Presentación de descriptores relacionados con los diferentes tipos de actividades de lengua, a destacar los descriptores relacionados con las actividades de mediación e interacción. ❖ Se renueva y abunda en la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural. ❖ https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
2019	<p>Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.</p>	
2020	<p>Presentación del <i>Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo</i>, aprobado por el Consejo de Ministros el 15 de febrero (BOCG, Serie A, nº 49-1, de 22 de febrero de 2020).</p> <p>Creación del <i>primer grupo de Escuelas Oficiales de Idiomas de eTwinning</i> (https://groups.etwinning.net/109998/home) en febrero de 2020. El grupo, pensado específicamente para Escuelas Oficiales de Idiomas, surge -entre otras razones- para dar a conocer proyectos como el de <i>Escuelas Amigas</i> y exhortar así al profesorado del colectivo a compartir sus propias experiencias educativas en este espacio virtual.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

2 La política lingüística europea

El término *política* se relaciona habitualmente con la *actividad política* entendida como aquella que realizan “quienes rigen o aspiran a regir asuntos políticos”, tal como recoge la RAE en una de sus acepciones. En un sentido más amplio, el vocablo es definido por la misma como el conjunto de “orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado”. De esta manera, para referirnos a la actividad política desarrollada en torno a las lenguas o todo lo relacionado con ellas emplearemos la expresión *política lingüística*. Del mismo modo haremos uso de la locución *política educativa* para hablar de la actividad política en torno a la educación.

En aquellos casos en los que la política sobrepasa los límites de lo nacional empleamos el calificativo de *supranacional*. Desde la perspectiva de una visión supranacional, tal como indica Diestro (2012), la política implica una negociación entre los miembros del grupo cooperante que conduce a la toma conjunta de decisiones que se traducen en el emprendimiento de acciones encaminadas al logro de unos objetivos comunes. En este sentido y para referirnos a la cooperación supranacional en materia de política lingüística en el continente europeo hablaremos de *política lingüística europea*, centrándonos, además, en sus principales protagonistas: el Consejo de Europa (COE) y la Unión Europea (UE).

En un plano más concreto, para tratar de todo lo relacionado con la enseñanza y aprendizaje de idiomas haremos uso de la expresión *educación lingüística* que hemos traducido de la locución inglesa *language education*, definida en el diccionario US-Legal de la siguiente manera: *Language education means teaching and learning a language* (US-Legal, 2019, s.v. «language education»). Así, para hablar de la actividad política en este campo en los términos explicados recurriremos a la expresión *política educativa lingüística*.

Las dos organizaciones supranacionales mencionadas de las que hablaremos en este capítulo se constituyen tras la Segunda Guerra Mundial, momento en el que el proceso de cooperación y construcción europea se diversifica

“en dos direcciones y, a la postre, en dos organizaciones diferentes: de una parte, la versión que seguía una tendencia más humanista, democrática y cultural, representada

por el COE [Consejo de Europa] y, de la otra, la economicista o mercantilista (centrada en las solidaridades de facto), que derivaría en la firma del Tratado de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (1951) y, posteriormente, en el Tratado de la Comunidad Económica Europea (1957)” (Diestro, 2012, p. 47).

Desde sus orígenes, ambas organizaciones han desarrollado una política lingüística centrada en el fomento del aprendizaje de lenguas lo que se ha traducido en la puesta en marcha de numerosas actuaciones en esta dirección que intentaremos sintetizar aquí, abordando igualmente de qué manera dichas políticas han repercutido en la enseñanza de idiomas en España.

La diversidad lingüística forma parte de la realidad europea. Así, la Unión Europea, como organización supranacional, cuenta con una realidad lingüística compleja, en la que actualmente son 24 las lenguas oficiales (alemán, búlgaro, croata, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco) (UE, 2019a), lista que se ha ido conformando a medida que se han incorporado nuevos países a la misma. Por motivos de recursos, “La legislación y otros textos legales de la UE se publican en todas las lenguas oficiales salvo el irlandés (...), (solo se traducen a esta lengua los reglamentos conjuntamente adoptados por el Consejo de la Unión Europea y el Parlamento Europeo)” (UE, 2019a, s.p.).

Tanto la diversidad lingüística como la cultural forman parte de la identidad europea, habiéndose convertido ambas en señas de identidad de Europa. En este sentido, el COE y la UE comparten objetivos comunes, cooperan en numerosos ámbitos y trabajan en pro de la unidad europea respetando la pluralidad. Desde sus orígenes, ambas entidades han subrayado su compromiso con la diversidad lingüística y cultural del continente en favor del progreso social y económico y la cohesión social.

El Consejo de Europa plasmó su compromiso con la diversidad en el artículo 14 del “Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales” (*European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms*), más conocido como “Convención Europea de Derechos Humanos” (*European Convention on Human Rights* - ECHR), en vigor desde 1953. Y lo hizo en los términos que se recogen a continuación:

“El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente Convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación” (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2010, art. 14).

Por su parte, el compromiso de la Unión Europea con la diversidad quedó consagrado en el año 1992, en el artículo 126 del *Tratado de la Unión Europea* de la siguiente manera: “La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad (...) en el pleno respeto (...) de su diversidad cultural y lingüística” (UE, 1992b, TUE). Igualmente, en el artículo 3 de la versión modificada de 2012 del mismo *Tratado* se dice: “La Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística y velará por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo” (UE, 2012a, TUE). En este mismo sentido, la *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, adoptada en el año 2000, proclamada en 2007 y jurídicamente vinculante desde 2009, establece en su artículo 22 que “La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística” (UE, 2016a).

Tal como indica Valdivielso (2008), la Comunidad Económica Europea (actualmente Unión Europea) tomó ya en 1958 la primera decisión *planificada* en política lingüística al adoptar un reglamento para ordenar su condición plurilingüe, el *Reglamento 1/58* (UE, 1958), en el que se fijaba el régimen lingüístico de la organización, las lenguas oficiales y de trabajo (por entonces alemán, francés, italiano y neerlandés; y actualmente veinticuatro, como ya indicamos), así como una serie de normas para la utilización de las mismas en igualdad de condiciones. Dicho Reglamento ha ido modificándose conforme se han adherido países a la organización (UE, s.f. b).

Por su parte, el Consejo de Europa, en sus Estatutos fundacionales de 1949 ya establece como idiomas oficiales el francés y el inglés (Consejo de Europa, 1978, art. 12), hecho que igualmente puede ser considerado como parte de una política lingüística *planificada* en los términos arriba indicados.

Antes de adentrarnos en la política lingüística europea, aún queremos hacer algunas aclaraciones con respecto a dos conceptos centrales de la misma: el concepto de *multilingüismo* y el de *plurilingüismo*.

Mientras que en el marco del Consejo de Europa el término *multilingüismo* se asocia al espacio geográfico para referirse a la presencia de dos o más idiomas en una sociedad o comunidad y el de *plurilingüismo* se emplea para referirse a los individuos y su capacidad para comunicarse, en cualquier nivel de competencia, en dos o más idiomas (European Centre of Modern Languages, 2013, s.v. «plurilingualism»), en el marco de la Unión Europea, el *multilingüismo* “hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b, p. 3).

Nosotros, para hablar de la competencia de una persona en dos lenguas o más emplearemos de manera indistinta los términos *multilingüismo* y *plurilingüismo*. Asimismo, utilizaremos como sinónimas las expresiones *lengua materna* y *primera lengua* para referirnos a la variante o variantes lingüísticas adquiridas y utilizadas en la primera infancia (aproximadamente antes de los dos o tres años de edad), en las que se haya adquirido por primera vez la facultad del lenguaje humano, a pesar de que diversos autores consideran como impreciso el término de *lengua materna* en los términos arriba indicados, ya que la primera lengua no es necesariamente la de la madre solamente (UNESCO, 2003).

Así las cosas, en los epígrafes a continuación explicamos cómo surgieron las dos organizaciones supranacionales más importantes del continente europeo, el COE y la UE, para adentrarnos después en su política lingüística, haciendo un repaso por sus principales logros en este ámbito como parte integrante de una política educativa planificada y coherente. Terminamos entonces con un último epígrafe dedicado a la política lingüística en España.

2.1 El Consejo de Europa y su política lingüística

2.1.1 Fundación, principales organismos internos y marco jurídico del COE

El Consejo de Europa (COE), con sede en Estrasburgo (Francia), nace tras la Segunda Guerra Mundial mediante la firma de su Carta fundacional, el Tratado de Londres, el 5 de mayo de

1949. Los Estados fundacionales de la organización fueron Francia, Bélgica, Países Bajos, Luxemburgo, Reino Unido, Irlanda, Italia, Dinamarca, Noruega y Suecia. España se adhiere al COE el 24 de noviembre de 1977 (Consejo de Europa, 1978). En la actualidad, la organización engloba la totalidad de las naciones europeas con la sola excepción de Bielorrusia. Estados Unidos, Japón, Canadá, Méjico y la Santa Sede son Estados observadores (Council of Europe, 2019e).

El Consejo de Europa, organización de cooperación supranacional más antigua del continente, fue creado con el objetivo principal de defender y proteger la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos, en particular los civiles y políticos (Ministerio de Asuntos Exteriores de España, s.f.). Tal como se expresa en el artículo 1 de su Estatuto fundacional

“La finalidad del Consejo de Europa consiste en realizar una unión más estrecha entre sus miembros para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social (...), así como la salvaguardia y la mayor efectividad de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Consejo de Europa, 1978, art. 1).

Desde sus comienzos, el COE ha perseguido la integración y la convergencia europea, mostrando una preocupación constante por la inclusión y la cohesión social y el respeto por la diversidad lingüística y cultural de Europa (Council of Europe, 2019d). Con sus acciones de cooperación política abarca “todas las grandes cuestiones que afectan a la sociedad europea, bien en el momento presente o en el futuro más cercano, a excepción de los asuntos relativos a la defensa nacional (...)” (Diestro, 2012, p. 46). En el marco del Consejo de Europa se tratan asuntos de interés común, se cierran acuerdos y se emprenden acciones en lo económico, social, cultural, científico, jurídico y administrativo (Consejo de Europa, 1978, art. 1).

Su órgano más activo es el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (*European Court of Human Rights*), con sede en Estrasburgo, creado en 1959 para velar por la promoción y el cumplimiento del ya citado “Convenio Europeo de Derechos Humanos” (*European Convention on Human Rights - ECHR*). Se trata éste de un instrumento jurídico de obligado cumplimiento creado en 1950 que recoge gran parte de los derechos enunciados en 1948 por la “Declaración Universal de Derechos Humanos” de la ONU (Ministerio de Asuntos Exteriores de España, s.f.). Desde su entrada en vigor en 1953 ha sido pieza clave en la

actividad de la organización y se ha convertido en un instrumento dinámico y poderoso para enfrentar los nuevos desafíos y consolidar el Estado de Derecho y la democracia en Europa (Tribunal Europeo de Derechos Humanos, s.f.).

Las instituciones estatutarias del COE son el Comité de Ministros, la Asamblea Parlamentaria y la Secretaría General (Council of Europe, 2019e). El Comité de Ministros es la principal instancia ejecutiva y decisoria de la organización y está conformado por los ministros de asuntos exteriores de los países miembros y por sus representantes permanentes en Estrasburgo, los denominados delegados; la Asamblea Parlamentaria es el órgano de deliberación que representa a las fuerzas políticas parlamentarias nacionales y, por tanto, a la ciudadanía en general; la Secretaría General, por su parte, cuyos máximos representantes son el Secretario general y el Secretario general adjunto, trabaja para alcanzar los fines y objetivos fundamentales del COE, controlando la orientación estratégica del programa intergubernamental de trabajo asumido por la organización y ocupándose de la gestión interna y burocrática del COE (Diestro, 2012). Las tres instancias estatutarias mencionadas cuentan, además, con el asesoramiento de otros dos organismos clave en la organización: el Congreso de Poderes Locales y Regionales (*Congress of Local and Regional Authorities - CLRA*), que da voz a las entidades locales y regionales, y el ya citado Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

El CLRA, creado en 1957 para dar “representatividad a las actividades locales y regionales (...), ejerce funciones de carácter consultivo y asesor del Comité [de Ministros] y de la Asamblea y se erige en portavoz de las entidades menores del COE” (Diestro, 2012, p. 48). Su principal cometido es evaluar la implementación de la “Carta Europea de Autonomía Local”.

El programa intergubernamental de actividades es aprobado por el Comité de Ministros de acuerdo con las prioridades políticas de la organización y teniendo en cuenta las recomendaciones de la Asamblea Parlamentaria y del Congreso de Poderes Locales y Regionales.

El marco jurídico fundamental en el que se desarrolla el trabajo y la colaboración interinstitucional del Consejo de Europa lo conforman su Estatuto fundacional (1949), del que ya hablamos, y la Convención Cultural Europea (*European Cultural Convention - ECC*),

adoptada el 19 de diciembre de 1954 y a la que España se adhiere en 1957, pudiendo ser firmada por países no miembros de la organización. Su propósito fundamental es desarrollar el entendimiento mutuo entre los pueblos de Europa mediante la salvaguardia de la cultura europea y el fomento de su desarrollo (Art. 1), concediendo importancia al estudio de las lenguas, de la historia y la civilización de las partes contratantes (Art. 2), al fomento de actividades culturales de interés europeo (Art. 3), así como a la circulación e intercambio de personas y objetos de valor cultural (Art. 4) (Consejo de Europa, 1957).

2.1.2 La política educativa y lingüística del COE

Como hemos apuntado, el COE reúne a países europeos coaligados para el emprendimiento de acciones políticas en áreas diversas, entre ellas la educación, uno de los pilares fundamentales para la construcción de una Europa basada en las raíces y los valores comunes y ámbito de acción de interés en el marco de nuestro estudio.

La política educativa del Consejo se sustenta sobre su Estatuto fundacional (1949) y la Convención Cultural Europea (1954) la cual representa el acuerdo más importante alcanzado en este ámbito por el Comité de Ministros del COE (Diestro, 2012).

Para velar por la realización y seguimiento del Convenio Cultural Europeo se crea en 1962 un comité técnico, el Consejo de Cooperación Cultural (*Council of Cultural Co-operation* – CCC) que se encargará de la implementación de una política educativa coherente en Europa entre cuyas prioridades se encuentra la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (*modern languages*) (Council of Europe, 2019d). El Consejo de Cooperación Cultural (*Council of Cultural Co-operation* – CCC) será rebautizado más adelante con el nombre de Comité Director de Cooperación Cultural (CDCC) (Trim, 2002).

Su labor se concretará en definir la política educativa y cultural del COE, así como en la gerencia y supervisión de su programa educativo. En noviembre de 2001, el CDCC y sus comités especializados son transformados en cuatro comités directivos por decisión de los diputados (deputies) del COE en su reunión 773 de 21 de noviembre (773/7.2). Dos de los citados comités se fusionarán en enero de 2012 en el actual Comité Directivo de Políticas y Prácticas Educativas (*Steering Committee for Educational Policy and Practice* - CDPPE), del que hablaremos más adelante y cuya función, en líneas generales, es la de supervisar los

programas del Consejo de Europa en el campo de la educación y asesorar al Comité de Ministros sobre temas educativos (Council of Europe, 2019e).

Instancia clave en el marco de la política educativa del COE es la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación (*Standing Conference of European Ministers of Education - CPMEE*) que, desde su primer encuentro en 1959, celebra reuniones periódicas con el fin de reflexionar, debatir y analizar temas educativos concretos de interés para los países firmantes de la Convención Cultural Europea y cuyo papel en el fomento de la cooperación europea en materia de política lingüística ha sido clave desde su fundación. Las sesiones del CPMEE representan un fórum supranacional de la educación en Europa en el que no sólo participan los ministros de los Estados miembros, sino otras instituciones del COE, otras organizaciones internacionales con intereses en educación, como la UE, o países invitados como observadores (Diestro, 2012).

La política educativa del COE se asienta en cuestiones relevantes para el sostenimiento de la democracia como son el respeto a la dignidad humana; la no discriminación; la mejora del funcionamiento de las instituciones democráticas; el fortalecimiento de las competencias democráticas de los ciudadanos europeos y de su disposición a participar en procesos democráticos; y el fomento de la diversidad en las sociedades europeas en un marco de solidaridad y tolerancia (Council of Europe, 2019e).

Sobre esta base, el Departamento de Educación (*Education Department*), dependiente de la Dirección General de Democracia (*Directorate General of Democracy - DGII* en su forma abreviada) de la Secretaría General del COE (Figura 4), “desarrolla políticas y prácticas para ayudar a los Estados miembros a construir una cultura de democracia a través de la educación” (Council of Europe, 2019e, s.p.), cubriendo todas las áreas y niveles educativos. En este sentido, el Departamento de Educación desarrolla políticas y prácticas gestionando proyectos en diversos ámbitos, entre ellos el lingüístico, por considerar que las lenguas son una herramienta fundamental para el funcionamiento democrático de la sociedad (Council of Europe, 2019e).

El Departamento de Educación (*Education Department*) depende de la Dirección de Participación Democrática (*Directorate of Democratic Participation*), a su vez parte integrante

de la Dirección General de Democracia (*Directorate General of Democracy* - DGII en su forma abreviada), una de las direcciones generales de la Secretaría General (*Secretary General*) del COE.

En su labor, el Departamento de Educación cuenta con el apoyo del Comité Directivo de Políticas y Prácticas Educativas (*Steering Committee for Educational Policy and Practice* - CDPPE) (Figura 4), instancia ya citada, y entre cuyas tareas se cuentan las siguientes: desarrollo de políticas de educación; facilitación de la cooperación y fomento del intercambio de ideas entre los Estados miembros en materia educativa; asesoramiento de responsables de la toma de decisiones y profesionales de la educación; y elaboración de recomendaciones e instrumentos diversos para ayudar a los Estados integrantes de la organización a implementar las políticas educativas acordadas en el seno del COE (Council of Europe, 2019e). Asimismo, el CDPPE se ocupa de preparar el Programa de Educación del Consejo de Europa de acuerdo con la Secretaría General y en coordinación con el Comité de Ministros, respetando las directrices del programa intergubernamental de trabajo acordado en el seno del Comité de Ministros (Council of Europe, 2019e).

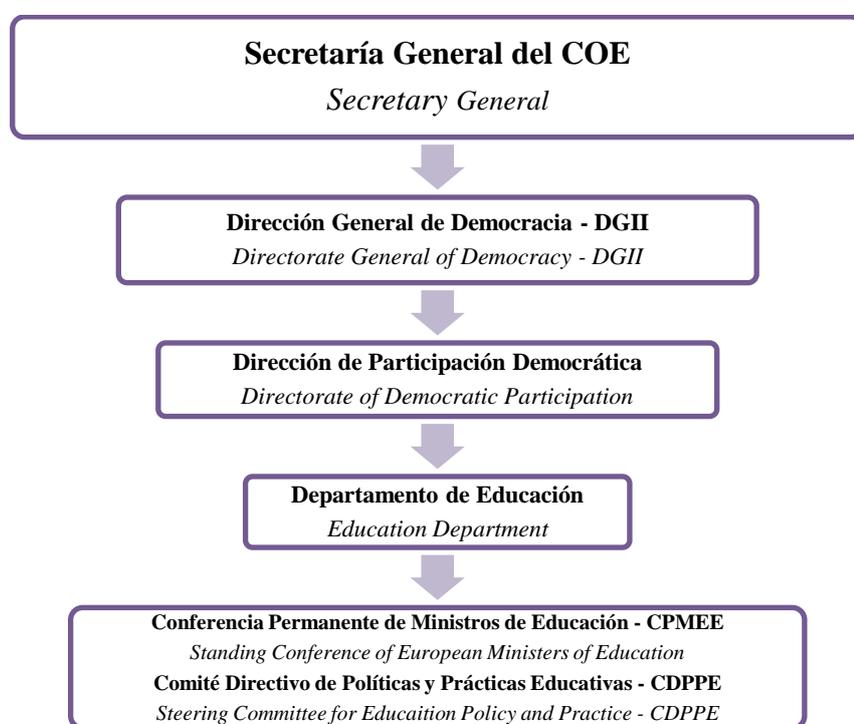


Figura 4: Departamento de Educación en el marco institucional del COE. *Fuente:* Elaboración propia.

Los programas de educación del COE, en cuyo desarrollo e implementación participan grupos de expertos de ámbitos diversos, están pensados para un período de dos años, se centran, en cada caso, en temas educativos clave y sus principales destinatarios son los responsables de formular políticas educativas, actores de la educación pública y organizaciones no gubernamentales de los Estados miembros.

Para el emprendimiento de acciones en torno a dichos temas, el *Departamento* cuenta con el apoyo de distintas instancias como el Centro Europeo de Lenguas Modernas (*European Centre of Modern Languages - ECML*), sito en Graz (Austria) y del que hablaremos más adelante, y el Centro Europeo Wergeland (*European Wergeland Centre - EWC*)¹, ubicado en Oslo (Noruega), que desarrolla recursos educativos para la comprensión intercultural, los derechos humanos y la ciudadanía democrática, prestando sus servicios a los Estados miembros del COE y cuyo trabajo se basa en las recomendaciones y políticas de éste. En otras ocasiones, las actuaciones del Departamento de Educación se llevan a cabo de manera conjunta con la Comisión Europea o el Espacio Económico Europeo (EEE) / Norway Grants (Council of Europe, 2019e).

De la mano del último programa de educación implementado, el de 2018/19, bautizado con el lema “*Better education for better democracies*” podemos ver un ejemplo práctico del funcionamiento de la cooperación interinstitucional en materia de política lingüística. El programa está estructurado en tres bloques: a) competencias para la vida en democracia (*Competences for Life in Democracy*), b) enfoques inclusivos en educación (*Inclusive approaches in Education*) y c) ética e integridad en la educación (*Ethics and integrity in Education*) (Council of Europe, 2018b). El segundo bloque pone el foco de atención en el papel determinante que juegan los idiomas para el acceso a una educación de calidad, inclusiva, no discriminatoria y en igualdad de condiciones. Para la puesta en marcha de acciones de política educativa lingüística sobre la base de dichos principios, el Departamento de Educación cuenta con el apoyo del Centro Europeo de Lenguas Modernas (*European Centre for Modern Languages - ECML*), especialista en implementar políticas efectivas en la enseñanza de

¹ Más información al respecto en <http://www.theewc.org/>

idiomas, llevando a la práctica los conceptos teóricos de la política lingüística del COE con el fin de construir una cultura de democracia a través de la educación.

El Consejo de Europa lleva más de seis décadas desarrollando proyectos de cooperación intergubernamental centrados en la enseñanza de idiomas y en políticas lingüísticas, siendo tres sus instrumentos principales para operar en este ámbito: el Programa de Política Lingüística (*Language Policy Programme - LPP*), el Centro Europeo de Lenguas Modernas (*European Centre for Modern Languages - ECML*) -ambos integrados en el Departamento de Educación, y la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (*European Charter for Regional or Minority Languages*) (Council of Europe, 2019c).

El Programa de Política Lingüística (*Language Policy Programme - LPP*) (anteriormente denominado Unidad de Política Lingüística - *Language Policy Unit*)² tiene su razón de ser en los estudiantes y usuarios de idiomas (*language learners/users*) en todas sus formas (lenguas maternas, extranjeras, de escolarización, regionales o minoritarias y de inmigración) (Council of Europe, 2019d) y sus objetivos se encuadran dentro del marco más amplio de valores y principios promovidos por el Consejo de Europa:

“la diversidad lingüística y cultural de Europa vista como patrimonio a salvaguardar; el derecho de cualquier hablante a aprender los idiomas que desee o necesite; el plurilingüismo y el aprendizaje de idiomas como herramientas para la comprensión mutua, la cohesión social, la ciudadanía democrática y el acceso equitativo a una educación de calidad” (Council of Europe, 2019g, s.p.).

El LPP se ocupa del “desarrollo de políticas lingüísticas, [de] la facilitación de la coordinación de políticas lingüísticas europeas y [de] la promoción del diálogo entre los responsables de la toma de decisiones” (European Centre of Modern Languages, s.f. a, s.p.). Además, es responsable de la “elaboración de políticas y directrices para promover la diversidad lingüística

² La sección del COE dedicada a los idiomas fue creada en 1965 con el nombre de División de Lenguas Modernas (*Modern Languages Division – MLD*). A finales de la década de los 90 del siglo XX pasa a llamarse División de Política Lingüística (*Languages Policy Division – LPD*) (Véase al respecto: <https://archive.ecml.at/help/detail.asp?i=128>) y posteriormente Unidad de Política Lingüística (*Languages Policy Unit – LPU*) (Véase al respecto: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069e7bd>). Actualmente recibe el nombre de Programa de Política Lingüística (*Language Policy Programme - LPP*) (Véase al respecto: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones>, 1965).

y el plurilingüismo, así como del desarrollo de políticas de planificación e instrumentos de referencia para el establecimiento de estándares” (European Centre of Modern Languages, 2019, s.p.).

Con su labor, el Programa de Política Lingüística ha “contribuido a importantes avances en el campo de la educación lingüística a nivel paneuropeo” (Council of Europe, 2019d, s.p.). El *Programa* ha puesto en marcha numerosas iniciativas para el análisis de temas diversos relacionados con la enseñanza/aprendizaje de idiomas y ha desarrollado valiosas herramientas de referencia para apoyar a los Estados miembros en el diseño e implementación de sus propias políticas lingüísticas. Además, dichos instrumentos sirven también de referencia a otras organizaciones, como la Unión Europea, y en otras partes del mundo (Council of Europe, 2019g).

El Centro Europeo de Lenguas Modernas (*European Centre for Modern Languages - ECML*), con sede en Graz (Austria), complementa la labor del Programa de Política Lingüística del COE. Fue fundado en 1994 y constituido mediante un “Acuerdo Parcial Ampliado” del que sólo participan los Estados interesados, miembros o no del COE, asumiendo los correspondientes costos. El ECML, como ya dijimos, depende del Departamento de Educación y su labor, en sentido amplio, consiste en crear un puente entre la teoría de la política lingüística y la práctica del aprendizaje en el aula, ofreciendo soluciones concretas a los problemas y desafíos a los que se enfrentan las sociedades culturalmente diversas de Europa (Little, 2012).

Según su propia web, la misión del ECML es “la implementación de políticas lingüísticas y la promoción de enfoques innovadores para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas modernos” (European Centre of Modern Languages, s.f. a, s.p.), fomentando “la excelencia e innovación en la enseñanza de idiomas y ayudando a los europeos a aprender idiomas de manera más eficiente” (*Ibíd.*).

En materia de educación lingüística son objetivos del ECML: a) promover enfoques innovadores en la enseñanza/aprendizaje de idiomas; b) mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas; c) apoyar la implementación de políticas de educación en idiomas y d) fomentar el diálogo entre los profesionales de la enseñanza de idiomas y los responsables de la toma de decisiones (Little, 2012).

El ECML constituye un foro para especialistas de la enseñanza de lenguas, formadores de profesores, autores de libros de texto y otros profesionales que trabajan en el sector de las lenguas modernas, habiendo realizado una contribución clave a la cooperación europea en el campo de los idiomas. Sus programas a medio plazo han posibilitado la producción y difusión de trabajos y herramientas innovadoras, la creación de comunidades internacionales de práctica y de redes internacionales de profesionales de los idiomas para el intercambio en los campos de la investigación y la práctica educativa (Council of Europe, 2019d).

De acuerdo con los Estados socios, el ECML organiza programas cuatrienales conformados por proyectos centrados en temas prioritarios relacionados con la educación lingüística. Los profesionales de la enseñanza de idiomas pueden colaborar en los mismos “como coordinador[es] de proyecto, como experto[os] nacional[es] a petición del centro o como asistente[s] a los talleres” (Prieto, 2012, p. 73) y actuar posteriormente de ‘embajadores del ECML’ diseminando el trabajo de la organización en su país, incluso aportando formas adaptadas y mejoradas para el contexto nacional. Los profesionales de la enseñanza de idiomas pueden ponerse en contacto con los equipos de los proyectos y seguir las actividades de los mismos en los sitios web específicos de cada proyecto que son actualizados periódicamente (European Centre of Modern Languages, 2019). De esta manera, el *Centro* “es un instrumento para mantener una red de colaboración europea entre formadores de profesores, investigadores, docentes y cargos directivos de las administraciones educativas” (Prieto, 2012, p. 66).

Un ejemplo práctico del trabajo del COE es su programa cuatrienal 2016-2019 del ECML, titulado “Los idiomas en el corazón del aprendizaje” (“*Languages at the heart of learning*”), cuya razón de ser es uno de los temas de interés del Consejo de Europa: el lenguaje como herramienta clave de todo aprendizaje y la consideración de que no puede haber una educación de calidad sin un lenguaje de calidad y sin una educación intercultural. En este sentido, todos los docentes, de todos los niveles e independientemente de la materia que enseñen, tienen un papel importante que desempeñar en la construcción de los repertorios lingüísticos e interculturales de sus alumnos (European Centre of Modern Languages, 2019).

Además de los proyectos multilaterales, el ECML ofrece apoyo bilateral, adaptado a las necesidades específicas del grupo objetivo a través de su servicio de Capacitación y Consultoría, llevando directamente a los Estados miembros la experiencia adquirida en los

distintos proyectos. En este sentido, expertos del ECML trabajan con autoridades nacionales y expertos locales para diseñar e implementar actividades en el país en cuestión, adaptadas al contexto particular y al público objetivo, en torno a temas clave de política educativa lingüística como el aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas (European Centre of Modern Languages, 2019).

Asimismo, el Centro Europeo de Lenguas Modernas brinda acceso abierto a recursos desarrollados en su seno o por otras instancias del COE, a una publicación cuatrimestral con temas actuales relacionados con el ECML y el Programa de Política Lingüística (“La Gaceta de la Lengua Europea” “*The European Language Gazette*”), a una base de datos de expertos con recursos para la enseñanza/aprendizaje de idiomas, a un calendario de eventos internacionales en este campo (conferencias, talleres y otras actividades), así como a la colección *John Trim*, director de proyectos de lenguas modernas del COE entre 1971 y 1997, quien donó al *Centro* su valiosa colección privada conformada por trabajos realizados durante ese periodo por la entonces denominada División de Política Lingüística (ahora Programa de Política Lingüística) y cuantiosos recursos sobre metodología educativa (European Centre of Modern Languages, 2019).

Como apuntamos, la tercera herramienta del COE para la puesta en marcha de políticas lingüísticas es la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (*European Charter for Regional or Minority Languages*). La *Carta*, abierta a la ratificación por los Estados miembros en 1992 y firmada por España ese mismo año, se centra en la protección y promoción de las lenguas utilizadas por las minorías tradicionales al considerar que las “lenguas regionales o minoritarias son parte del patrimonio cultural de Europa y su protección y promoción contribuyen a la construcción de una Europa basada en la democracia y la diversidad cultural” (Council of Europe, 2019c, s.p.). Al respecto,

“España declara que (...) se entienden por lenguas regionales o minoritarias, las lenguas reconocidas como oficiales en los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas del País Vasco, Cataluña, Illes Balears, Galicia, Valenciana y Navarra. Asimismo, España declara (...) que también se entienden por lenguas regionales o minoritarias las que los Estatutos de Autonomía protegen y amparan en los territorios donde tradicionalmente se hablan” (Consejo de Europa, 2001, p. 34733).

2.1.3 Evolución de los objetivos del COE en política educativa lingüística

El objetivo fundamental del Consejo de Europa tras su fundación al finalizar la 2ª Guerra Mundial era crear las bases para el establecimiento de una paz duradera en Europa, reafirmando su adhesión a los valores y principios sobre los que se fundamenta toda democracia (Consejo de Europa, 1978). El germen del COE ya albergaba la creencia de que el aprendizaje de idiomas y el conocimiento de la cultura de otros países europeos alentaría el entendimiento mutuo en el continente. En este contexto nace la Convención Cultural Europea que “ha estado promoviendo la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas en el campo de la educación desde 1954” (Council of Europe, 2019d, s.p.), instando a los Estados signatarios a promover la enseñanza y el aprendizaje recíproco de sus idiomas de la siguiente manera:

“Cada parte contratante, en la medida de lo posible, a) Fomentará entre sus súbditos el estudio de las lenguas, historia y civilización de las demás partes contratantes, y ofrecerá a estos últimos, en su territorio, facilidades tendentes al desarrollo de tales estudios; b) Se esforzará por fomentar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y civilización en el territorio de las demás partes contratantes y por ofrecer a los súbditos de estas últimas la posibilidad de realizar semejantes estudios en su territorio” (Consejo de Europa, 1957, art. 2).

Sin embargo, la política lingüística del Consejo de Europa ha ido evolucionando en sus enfoques a lo largo del tiempo para adaptarse a las necesidades cambiantes de los Estados miembros, especialmente tras la caída del comunismo y la incorporación a la organización de un número significativo de nuevos Estados a partir de 1990. Entre las mencionadas necesidades a atender destacan las siguientes (Council of Europe, 2019d):

- a) Desarrollar herramientas comunes de referencia en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias en idiomas para la transparencia y comparabilidad de los sistemas educativos nacionales y el reconocimiento mutuo de certificaciones;
- b) Integrar la enseñanza de idiomas en un proyecto educativo más amplio siempre sobre la base de la pluralidad lingüística como fin y medio;

- c) Atender a las personas en el plano lingüístico no sólo como individuos, sino también como grupos sociales, por ejemplo la atención de grupos vulnerables para su integración lingüística como son los inmigrantes adultos;
- d) Realizar estudios en torno al plurilingüismo individual y el multilingüismo social en contextos nacionales e internacionales caracterizados por la movilidad; y
- e) Reconocer la importancia de la dimensión lingüística de la educación para garantizar la equidad de los sistemas educativos y la igualdad de oportunidades a una enseñanza de calidad.

La cooperación interinstitucional e intergubernamental en el seno del COE ha venido desempeñando un papel clave en la promoción de la innovación y la búsqueda de la calidad en la educación lingüística. Los proyectos iniciales de política educativa lingüística del COE venían impulsados por el incremento de la movilidad (profesional, educativa y de ocio) y las oportunidades de interactuar en Europa, por lo que se centraban fundamentalmente en el fomento de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras, poniendo especial interés en la mejora de los métodos y materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y la formación del profesorado de idiomas.

Sin embargo, la creciente globalización e internacionalización impulsan proyectos nuevos centrados no sólo en la mejora de las habilidades lingüísticas, sino también en el fomento de la conciencia pública sobre el importante papel que juegan los idiomas en la forja de una identidad europea y en el fomento de la participación activa de las personas en los procesos sociales y políticos en sociedades democráticas multilingües y multiculturales (Council of Europe, 2019d).

En este contexto comienza a utilizarse el término plurilingüismo. En la conferencia final del proyecto "Aprendizaje de idiomas para la ciudadanía europea" ("*Language Learning for European Citizenship*"), celebrada en Estrasburgo en 1997, se introduce por vez primera el concepto de plurilingüismo. La noción de hablantes plurilingües fue explorada en profundidad en 1997 en un estudio previo a la publicación del MCERL que llevaba el subtítulo "Hacia un Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas" ("*Towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*") y se

incorporó al mismo en 2001, convirtiéndose en uno de sus componentes clave (Council of Europe, 2014).

El concepto de plurilingüismo, surgido de la noción de diversidad lingüística, ha ido evolucionando y madurando a lo largo del tiempo, dando como resultado un proyecto integral ahora conocido como educación plurilingüe e intercultural (Council of Europe, 2014).

La política educativa lingüística europea ha puesto el foco de atención en el fomento del plurilingüismo, en sentido amplio (plurilingüismo + pluriculturalismo/pluriculturalidad), y la interculturalidad, términos definidos en el glosario del ECML de la siguiente manera:

“Plurilingüismo: la capacidad de un individuo para comunicarse, en cualquier nivel de competencia, en dos o más idiomas. *Comentario:* en los documentos del Consejo de Europa, 'plurilingüismo' se refiere al individuo, mientras que 'multilingüismo' [está asociado al espacio geográfico y] se refiere a la presencia de dos o más idiomas en una sociedad o comunidad” (European Centre of Modern Languages, 2013, s.v. «plurilingualism»).

“Pluriculturalismo/pluriculturalidad: la capacidad de un individuo para interactuar en diferentes medios culturales. Esta capacidad puede implicar tanto el conocimiento de las posibles diferencias en las costumbres y valores entre distintas comunidades como la empatía requerida para respetar y valorar las creencias y prácticas distintas a las propias” (European Centre of Modern Languages, 2013, s.v. «pluriculturalism»).

El concepto de plurilingüismo, en sentido amplio, tiene una doble lectura:

“por un lado, se concibe como valor, es decir, como la aceptación positiva de la diversidad cultural y lingüística; [y], por otro, se entiende como la capacidad de los individuos de desarrollar una competencia en distintas lenguas a distintos grados y con distintas finalidades comunicativas en función de sus necesidades” (Alba, 2012, p. 39).

Un individuo plurilingüe

“es aquel que tiene la capacidad de aprender, en contexto formal o autónomamente, y de emplear más de una variedad lingüística, ya sea ésta lengua nacional, regional,

minoritaria o de inmigración, a distintos niveles (básico, intermedio, avanzado, etc.) y con distintas finalidades (lectura, escritura, conversación, etc.) según el contexto de uso. Asimismo, se refiere al conocimiento que los hablantes tienen de las culturas en las que dichas lenguas se usan como instrumento de comunicación social” (Alba, 2012, p. 15).

En el marco educativo del COE se considera que la competencia plurilingüe es intrínseca a las personas. Todos los individuos son potencialmente plurilingües por lo que la educación debe de crear las condiciones adecuadas para el desarrollo de la misma tal como lo hace para el desarrollo de otras habilidades. Asimismo, el desarrollo de la competencia plurilingüe se considera como una de las bases de la convivencia democrática (Council of Europe, 2014).

“La promoción del plurilingüismo es, por lo tanto, uno de los fundamentos de una educación crítica en la tolerancia lingüística. La enseñanza de idiomas, y particularmente la enseñanza de los idiomas más solicitados (es el caso del inglés), debe llevar a los estudiantes / usuarios a adoptar este tipo de actitud abierta e ilustrada y a darse cuenta de que el desarrollo de su competencia plurilingüe es uno de los requisitos previos para el éxito educativo y la realización personal” (Council of Europe, 2014, p. 28-29).

En esta línea, el Consejo de Europa insta a los Estados miembros a que reorganicen sus sistemas educativos y adopten políticas lingüísticas orientadas al plurilingüismo, en sentido amplio (plurilingüismo + pluriculturalismo), como medio para que las personas puedan desarrollar la competencia plurilingüe e intercultural, entendida esta última como la

“combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que permiten al hablante, en diversos grados, reconocer, comprender, interpretar y aceptar otras formas de vivir y pensar más allá de su propia cultura. Esta competencia es la base del entendimiento entre las personas y no se limita a la competencia lingüística” (European Centre of Modern Languages, 2013, s.v. «intercultural competence», p. 114).

“La competencia intercultural se puede definir como la capacidad de experimentar la cultura del otro para reflexionar sobre asuntos que generalmente se dan por sentado dentro de la propia cultura y entorno; evaluar los patrones diarios de percepción, pensamiento, sentimiento y comportamiento para profundizar en el autoconocimiento

y la autocomprensión; [y] actuar como mediadores entre personas de diferentes culturas para explicar e interpretar diferentes perspectivas” (European Centre of Modern Languages, 2013, *s.v.* «intercultural competence», p. 170).

La interculturalidad significa estar abierto, mostrar interés, sentir curiosidad, ser empático hacia personas de otras culturas, si bien no implica identificarse con otro grupo cultural o adoptar las prácticas culturales del otro grupo (European Centre of Modern Languages, 2013, *s.v.* «intercultural competence»).

La educación plurilingüe e intercultural no sólo posibilita la adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales, sino que promueve el desarrollo personal de los individuos, exhortándolos a reconocer el valor de la diversidad lingüística y cultural a fin de que participen de manera activa en la comunidad y ejerzan su ciudadanía democrática en sociedades multilingües y multiculturales (European Centre of Modern Languages, 2013, *s.v.* «intercultural competence»).

De esta manera, se ha hecho del plurilingüismo un enfoque político, lo que

“significa contribuir a la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, la educación y el enriquecimiento cultural que dependen, en parte, de las oportunidades para el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida. También significa el fomento de la diversidad cultural (en particular de las minorías) garantizada por las democracias, prestando mayor atención a los derechos lingüísticos y fomentando la comprensión mutua, todo ello como requisitos previos para la preservación de la cohesión social” (Council of Europe, 2014, p. 16).

Las políticas lingüísticas actuales del COE aspiran a reforzar el plurilingüismo, los derechos lingüísticos, la ciudadanía democrática, la cohesión social, el entendimiento mutuo y el diálogo intercultural en cuyo contexto es evidente el importante papel que juegan las habilidades comunicativas en lenguas (Council of Europe, 2019d). Las lenguas, en todas sus formas (lengua materna, lenguas extranjeras, regionales o minoritarias, de inmigrantes y de escolarización), son consideradas como herramientas clave en sociedades democráticas en las que los idiomas y las culturas están íntimamente relacionados (Council of Europe, 2019d).

Un ejemplo de la evolución en los enfoques de la política lingüística del COE es la ya citada Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (*European Charter for Regional or Minority Languages*), adoptada en 1992 para la protección y promoción de las lenguas regionales y minoritarias en Europa, y el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (*Framework Convention for the Protection of National Minorities - FCNM*), en vigor desde 1998, que ha sido valorado como “uno de los tratados más completos diseñados para proteger los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales” (Council of Europe, 2019c, s.p.).

Ambos documentos representan el compromiso del COE con la protección de las minorías nacionales (Council of Europe, 2019d) ya que, tal como se expresa en el mismo *Convenio Marco*, “una sociedad pluralista y genuinamente democrática no sólo debe respetar la identidad étnica, cultural, lingüística y religiosa de cada persona perteneciente a una minoría nacional, sino también crear las condiciones apropiadas que permitan expresar, preservar y desarrollar esa identidad” (Consejo de Europa, 1998, p. 2310).

La larga y fructífera cooperación interinstitucional e intergubernamental en el seno del COE en materia de política lingüística ha llevado al establecimiento de un objetivo común en la enseñanza de idiomas: la educación plurilingüe e intercultural. Dado que los problemas del idioma tienen importantes implicaciones sociales, el Programa de Política Lingüística de la organización continúa trabajando en el desarrollo de políticas educativas lingüísticas basadas en los valores fundamentales de la organización en pro de la cohesión social y el desarrollo de una ciudadanía democrática en Europa (Council of Europe, 2014).

La enseñanza de idiomas no es una mera cuestión de metodología, sino que también es una cuestión clave para la convivencia democrática. Las lenguas no son asunto exclusivo de maestros y teóricos de la educación, sino que conforman un área política por derecho propio (Council of Europe, 2014).

Desde que el Consejo de Europa comenzó a trabajar en proyectos relacionados con los idiomas, hace ya más de sesenta años, ha ido evolucionando en sus enfoques a la par que lo han hecho las sociedades europeas (Council of Europe, 2014). Durante estos años, el COE ha desarrollado una importante labor en materia de política lingüística que ha contribuido a la consecución de

grandes avances en este campo, llevando igualmente a cabo una valiosa labor de asesoramiento de los Estados que lo conforman para la elaboración e implementación de políticas lingüísticas adecuadas (Council of Europe, 2019d).

Desde la fundación del Consejo de Europa han sido muchas las resoluciones adoptadas, las recomendaciones emitidas, las acciones y proyectos puestos en marcha y muchos los recursos desarrollados en este ámbito, puestos a disposición de las autoridades y profesionales de la educación en beneficio de todos los ciudadanos europeos sobre la base del respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y la diversidad cultural (Council of Europe, 2019d). Así las cosas, en el epígrafe a continuación presentamos aquellos que consideramos más relevantes en el marco de nuestro estudio tras realizar una primera introducción describiendo cómo fueron los comienzos de la organización en este campo.

2.1.4 Hitos del COE en materia de política educativa lingüística

El interés del COE por poner en marcha acciones de política educativa lingüística se remonta ya a los orígenes de la organización. En este sentido citábamos el artículo 2 de la Convención Cultural Europea, adoptada en 1954, centrado en el fomento de la diversidad lingüística y cultural, el aprendizaje de idiomas y la enseñanza y aprendizaje recíproco de los idiomas de los Estados miembros.

Otra muestra del interés del COE, desde su fundación, por poner en marcha una política educativa lingüística es el establecimiento ya en 1965 de una sección dedicada a los idiomas en el seno de la Secretaría General, entonces denominada División de Lenguas Modernas (*Modern Language Division - MLD*) y actualmente Programa de Política Lingüística (*Language Policy Programme - LPP*), del que ya hablamos.

Dicho interés se refleja igualmente en la *Resolución (61)6 sobre la expansión y modernización de la enseñanza de lenguas modernas (Resolution (61)6 on the expansion and improvement of modern language teaching)* (Council of Europe, 1961), emitida tras la segunda reunión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, celebrada en 1961, relativa al fomento y la enseñanza de idiomas (*modern languages*). En ella se considera más importante que nunca la promoción del aprendizaje de lenguas para la cooperación internacional y la salvaguardia del patrimonio común de Europa. La misma resolución incide en la necesidad de

fomentar el aprendizaje de lenguas europeas en el marco de los sistemas educativos nacionales, así como en la cooperación entre países para investigar en la mejora de la eficacia de los métodos de enseñanza de idiomas. De esta manera, mostraba el COE su compromiso con dichas cuestiones, además de su intención de convocar reuniones de investigadores y especialistas técnicos y lingüísticos para tratarlas (*Ibid.*).

En 1962 se produce un nuevo encuentro de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, el tercero, tras el que se emite otra importante resolución, la *Resolución (62)2 sobre la enseñanza de lenguas modernas (Resolution (62)2 on teaching of modern languages)* (Council of Europe, 1962). En ella se expresa la necesidad de idear formas y medios para que la enseñanza de idiomas se extienda al mayor número posible de personas desde niños hasta adultos; también se acuerda poner los medios para mejorar la formación de los profesores de lenguas extranjeras, así como los métodos empleados en la enseñanza de idiomas.

El primer gran proyecto en este ámbito será el *Proyecto Mayor en Lenguas Modernas (Major Project in Modern Languages)* (1963-1972) que buscó fomentar la cooperación internacional en el uso de métodos audiovisuales y el desarrollo de la lingüística aplicada, en particular apoyando el establecimiento de una Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) (Council of Europe, 2014).

En 1969, el Comité de Ministros adopta la *Resolución (69)2 sobre un programa de refuerzo de la enseñanza de lenguas modernas para Europa (Resolution (69)2 on an intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe)* (Council of Europe, 1969) que será la que establezca los principios básicos en los que se ha fundamentado el trabajo posterior del COE en materia de política educativa lingüística (Trim, 2002) y en la que se determina:

“Que si se quiere lograr un entendimiento completo entre los países de Europa, se deben eliminar las barreras idiomáticas entre ellos;

Que la diversidad lingüística es parte del patrimonio cultural europeo y que el estudio de las lenguas modernas debería suponer una fuente de enriquecimiento intelectual en lugar de ser un obstáculo para la unidad;

Que solo si el estudio de las lenguas europeas modernas se generaliza será posible la plena comprensión y cooperación mutuas en Europa;

Que un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas conducirá al fortalecimiento de los vínculos y al incremento de los intercambios internacionales de los que depende cada vez más el progreso económico y social en Europa; [y]

Que el conocimiento de lenguas modernas ya no debe considerarse como un lujo reservado a una élite, sino un instrumento de información y cultura que debe estar al alcance de todos” (Council of Europe, 1969, p. 7).

En la misma *Resolución (69)2*, el Comité de Ministros hace recomendaciones a los gobiernos sobre cómo poner en marcha un programa reforzado de enseñanza de lenguas modernas por ámbitos: primaria y secundaria (aprendizaje temprano de una lengua extranjera europea, uso de medios y materiales audiovisuales para el aprendizaje, etc.); educación superior o postsecundaria (modernización de recursos e instalaciones para el aprendizaje de idiomas; fomento de intercambios y estancias en otros países, etc.); educación de adultos (facilitación del aprendizaje de idiomas, fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, etc.); profesorado de idiomas (formación de futuros profesores y de profesores en activo en relación con la innovación metodológica en este campo, estancias en el extranjero, cursos de capacitación, etc.); e investigación (sobre los mecanismos que intervienen en la adquisición de segundas lenguas, para el desarrollo de métodos y materiales más adecuados, para el desarrollo de pruebas que evalúen los resultados del aprendizaje de lenguas, etc.).

Aunque la implementación de la *Resolución (69)2* topó con numerosas dificultades, ésta marcó las líneas de actuación a seguir en décadas posteriores y, por diversos motivos, representa un hito en la historia de la enseñanza de idiomas del siglo XX, tal como explica Trim (2002, p. 13):

“Proclamaba claramente que el objetivo del aprendizaje de idiomas era permitir a los europeos comunicarse y cooperar libremente entre ellos, manteniendo la diversidad y vitalidad de sus lenguas y culturas. Rechazó el elitismo y estableció como objetivo principal la provisión efectiva de políticas lingüísticas nacionales para el aprendizaje de idiomas por todos a lo largo del proceso educativo -desde niños pequeños en educación primaria hasta estudiantes de educación superior especializados y no especializados- y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Reconoció el potencial de la tecnología de la información. Destacó la importancia central de la formación del profesorado y

previó la necesidad de reformar los exámenes y la introducción de nuevos métodos de evaluación. Por último, estableció un programa de investigación y propuso formas más efectivas de poner los resultados a disposición de la profesión docente de idiomas”.

El esfuerzo realizado en el seno del COE desde la década de los sesenta por armonizar la enseñanza de idiomas conducirá al primer gran hito de la organización en materia de política educativa lingüística: la publicación de J.A. van Ek en el año 1975 de *The Threshold Level*. En 1971, el COE encomienda a un grupo de expertos, formado por acreditados lingüistas y profesores de lengua, la elaboración de un marco de referencia para la enseñanza de lenguas a adultos con el doble objetivo de hacer que la enseñanza de lenguas extranjeras fuera asequible a todos los sectores de la población y fomentar la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica entre los europeos (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «Nivel Umbral»). Entre los documentos nacidos de dicha colaboración cabe destacar *The Threshold Level* (1975), en el que se determina el nivel mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para comunicarse con un grado de eficacia aceptable con los hablantes nativos de una comunidad en situaciones cotidianas, siendo este nivel superior al de la simple supervivencia (Slagter, 1979).

Este documento, elaborado con respecto a la lengua inglesa, será publicado poco después en otras lenguas europeas con nombres equivalentes: *Un Nivel Umbral* (español; realizado por P.J. Slagter y editado en 1979), *Un Niveau Seuil* (francés), *Kontakt Schwelle* (alemán), *Livello Soglia* (italiano), etc. El nivel intermedio (*Waystage*) y el nivel superior (*Vantage*) se desarrollaron en la década de 1990.

El trabajo desarrollado por el COE en torno al *Nivel Umbral* culminará en el año 2001 con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), en el que nos detendremos más adelante y donde el *Nivel Umbral* corresponde al nivel B1 de los seis niveles en que se organiza el aprendizaje de lenguas en el *Marco*: usuario básico -A1 y A2-, usuario independiente -B1 y B2- y usuario competente -C1 y C2- (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «Nivel Umbral»).

A principios de los ochenta, la *Recomendación CM/(82)18 del Comité de Ministros sobre lenguas modernas* (*Recommendation (82)18 of Committee of Ministers to Member States*

concerning modern languages) (Council of Europe, 1982) proporciona un marco para la reforma de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza y evaluación, poniendo, además, el foco de atención en la mejora tanto de la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras como en la formación de los docentes de idiomas. En este sentido se formulan recomendaciones dirigidas a los gobiernos de los Estados miembros, presentando un conjunto de medidas en relación con las políticas y sistemas educativos nacionales y las políticas nacionales de desarrollo cultural (*Ibíd.*).

Gran hito de los noventa será la creación en Graz del Centro Europeo de Lenguas Modernas en 1994 (*Resolution (94) 10 on 8 April 1994 by the Committee of Ministers*) (Council of Europe, 1994), del que ya hemos hablado. El ECML surgió en un momento en el que los nuevos Estados miembros del COE, procedentes de Europa Central y Oriental, precisaban de asistencia técnica para reorientar y reformar la enseñanza de idiomas modernos en sus países (Trim, 2002), con lo que vino a aliviar la labor cada vez más intensa realizada en materia de política lingüística desde Estrasburgo. A partir de entonces, en Graz se centraron en la práctica educativa y la formación de formadores de profesores de idiomas y, en Estrasburgo en el desarrollo de políticas lingüísticas, complementándose así ambos activamente (Council of Europe, 2019d). El *Centro* se regirá por sus estatutos cuyo artículo 1 establece como sus funciones las siguientes:

“Proporcionar capacitación para formadores de docentes, autores de libros de texto y expertos en el área del desarrollo de planes de estudio, estándares educativos y métodos de evaluación; reunir a investigadores y responsables de políticas educativas de toda Europa; facilitar el intercambio de información sobre innovación e investigación en el campo del aprendizaje y la enseñanza de idiomas modernos; [y] establecer un centro de documentación conformado por especialistas y multiplicadores que proporcione una amplia abanico de ayudas didácticas y los resultados de las investigaciones” (Trim, 2002, p. 43).

Aunque el *Centro* fue creado inicialmente para un período de tres años, en julio de 1998 el Comité de Ministros adoptó la *Resolución (98)11 (Resolution (98)11 confirming the continuation of the European Centre of Modern Languages)* (Council of Europe, 1998b) confiriéndole carácter permanente y estableciendo como sus funciones la implementación de

políticas lingüísticas y la promoción de enfoques innovadores para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas modernos. Asimismo, se fijaron entonces como sus objetivos estratégicos la práctica del aprendizaje y la enseñanza de idiomas modernos, la promoción del diálogo e intercambio entre los diversos actores en este campo, el entrenamiento de multiplicadores y el apoyo de redes relacionadas con programas y proyectos de investigación (Trim, 2002).

En el marco de la diversidad cultural y del plurilingüismo, los dos instrumentos normativos más relevantes del COE, publicados antes del cambio de siglo y referidos al uso de idiomas, son la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias y el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales, a los que ya nos referimos anteriormente.

La cooperación intergubernamental de los Estados miembros en el seno de la organización en materia de política lingüística dio lugar a la emisión de una importante recomendación, la *Recomendación CM/(98)6 del Comité de Ministros sobre lenguas modernas (Recommendation (98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages)* (Council of Europe, 1998a), con sugerencias relativas al desarrollo de políticas educativas lingüísticas, el fomento del plurilingüismo, los idiomas y la educación Secundaria, la educación de adultos, la educación bilingüe en áreas bilingües o multilingües, el desarrollo de sistemas internacionalmente transparentes en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y la mejora de la formación del profesorado de idiomas.

La *Recomendación (98)6* enfatiza el papel del plurilingüismo y la educación intercultural como elementos clave en el nuevo contexto paneuropeo; subraya la importancia del desarrollo de una identidad europea en los ciudadanos; pone el foco de atención en el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas; hace hincapié en la necesidad de proveer de los recursos materiales y humanos necesarios para la enseñanza de idiomas en todos los niveles del sistema educativo y, en general, para el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; se recomienda el aprendizaje temprano de idiomas, así como su aprendizaje en todas las capas sociales; en educación Secundaria se insiste en la conveniencia de ampliar la oferta de idiomas elevando el nivel de dominio exigido, en fomentar la cooperación entre administradores, formadores de docentes, docentes y alumnos, especialmente con miras a establecer proyectos conjuntos o intercambiar experiencias, ideas y

materiales didácticos; se recomienda sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del aprendizaje de idiomas de cara a su futuro laboral; en educación de adultos se hace hincapié en la importancia del aprendizaje de idiomas para la comprensión intercultural, la mejora de la movilidad y la facilitación de la cooperación internacional a todos los niveles; se subraya la importancia de la educación bilingüe en áreas bilingües o multilingües, respetando las lenguas regionales o minoritarias; se exhorta al uso de lenguas extranjeras en la enseñanza de materias no lingüísticas (por ejemplo, historia, geografía, matemáticas) creando condiciones favorables para dicha enseñanza; y se alienta a las instituciones a realizar esfuerzos para el desarrollo de sistemas transparentes en materia de enseñanza/aprendizaje de idiomas (Council of Europe, 1998a).

El trabajo de décadas del COE en materia de política lingüística se verá concretado en el año 2001 con la puesta en marcha de una campaña, organizada de manera conjunta con la Unión Europea (Council of Europe, 2014), para poner de relieve la importancia de los idiomas. Se celebra así el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas, se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y se lanza el proyecto del Portfolio Europeo de las Lenguas. Arranca con ello un período centrado en la difusión del plurilingüismo, en el que Europa se define como un continente multilingüe en el que todos sus idiomas tienen el mismo valor como medios de comunicación y de expresión de identidad (Council of Europe, 2014).

También en 2001 comienza a celebrarse el 26 de septiembre como Día Europeo de las Lenguas a fin de “hacer notar a la opinión pública la importancia del aprendizaje de idiomas; reforzar la percepción y apreciación de todas las lenguas que se hablan en Europa; [y] fomentar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida” (Prieto, 2012, p. 76), promoviendo igualmente entre el público en general la importancia de la protección del patrimonio lingüístico. Para la consecución de dichos objetivos se espera de las instituciones y centros de enseñanza de lenguas de Europa que lo celebren organizando actividades diversas de promoción del aprendizaje de idiomas (mesas redondas, conferencias, talleres, viajes, concursos, etc.) (European Centre of Modern Languages, s.f. b).

La declaración del Año 2001 como Año Europeo de las Lenguas servirá para reforzar las actuaciones en materia de política lingüística y, según Sheilds (2001, s.p.), como catalizador

para el desarrollo de políticas lingüísticas motivadas por los siguientes conceptos fundamentales:

“políticas lingüísticas que no estén simplemente dictadas por consideraciones económicas, sino que tengan plenamente en cuenta la inclusión social, la estabilidad, la ciudadanía democrática y los derechos lingüísticos. La promoción de la diversidad lingüística y las oportunidades para el aprendizaje de idiomas son una cuestión de derechos humanos y ciudadanía democrática a escala europea” (*Ibíd.*).

Como ya hemos señalado, durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El *Marco* se diseñó para “proporcionar orientación y apoyo en el desarrollo e implementación de políticas lingüísticas con el fin de promover un aprendizaje de idiomas mejorado y más diversificado” (Sheilds, 2001, s.p.).

Con la publicación del *Marco* se cumplía con el compromiso adquirido en 1991 por representantes de los Estados miembros en la celebración de un congreso intergubernamental celebrado en Rüschnikon (Suiza) bajo el título “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”. En dicho congreso se acordó introducir un marco común europeo de referencia para las lenguas y un portfolio europeo de las lenguas, a desarrollar sobre la base de los trabajos realizados en este sentido desde la década de los sesenta.

De esta manera se satisfacían algunos de los “objetivos anhelados por los responsables educativos y los profesionales europeos en el ámbito de las lenguas: propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los responsables del diseño de cursos, a las entidades examinadoras y a los administradores educativos a que coordinen sus esfuerzos” (Instituto Cervantes, 2007, s.p.).

El MCERL describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco* define, asimismo, niveles

de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

Los descriptores del *Marco* constituyen una base fiable y compartida para la definición de competencias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, aportando transparencia y posibilitando la comparabilidad de los sistemas educativos nacionales y el reconocimiento mutuo de certificaciones en materia de idiomas. En este sentido representa un instrumento para la promoción de la movilidad profesional y educativa que fomenta a su vez la integración y la cohesión social (Council of Europe, 2014).

Hasta la fecha (noviembre 2019), el MCERL ha sido traducido a 40 idiomas, empleándose también como marco de referencia en otros continentes. El Consejo de la Unión Europea lo adoptó en 2002 mediante la *Resolución del Consejo, de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001* (UE, 2002b). Con ello se invita a los Estados miembros de la UE a:

“crear sistemas para homologar las competencias lingüísticas, sobre la base del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas elaborado por el Consejo de Europa (...) [y a] estimular la cooperación europea para fomentar la transparencia de las cualificaciones y la garantía de calidad en la enseñanza de lenguas” (Council of the European Union, 2002, p. 6).

El *Marco* supuso un punto de inflexión en la política de educación lingüística del Consejo de Europa y de los países de la UE al posibilitarles el emprendimiento de acciones en esta materia sobre una base común, coherente y transparente, hasta el punto que orienta las decisiones de todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza de idiomas: docentes, formadores de profesores, autoridades educativas, editores de materiales, etc. (Robles, 2019).

En febrero de 2018, el Consejo de Europa publicó un volumen complementario al MCERL bajo el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe, 2018a) con el objetivo fundamental de salvar las limitaciones detectadas en el documento de 2001, proporcionando descriptores adicionales para complementar las escalas ilustrativas originales

y ampliando sus contenidos en campos como la mediación y el lenguaje de señas (Council of Europe, 2019d). El Volumen Complementario del MCERL ofrece una versión mejorada del mismo en la que se abunda en la importancia de las competencias plurilingüe y pluricultural (García Sanz, 2018), representando

“otro paso importante en un proceso que ha sido llevado a cabo por el Consejo de Europa desde 1971 y [que] debe mucho a las contribuciones de los miembros de la profesión de enseñanza de idiomas en Europa y más allá. El ‘Volumen complementario’ es la respuesta del Consejo de Europa a las solicitudes formuladas por los grupos involucrados en el campo de la enseñanza de idiomas para complementar las escalas ilustrativas originales con más descriptores” (Council of Europe, 2019b, s.p.).

Al MCERL hay que sumar otro logro del COE, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (*European Language Portfolio - ELP*), proyecto que arranca en 1998 con el objetivo de:

“fomentar el desarrollo y el uso por parte de los alumnos en todos los sectores educativos de un documento personal (Portfolio Europeo de las Lenguas) en el que poder registrar sus calificaciones y otras experiencias lingüísticas y culturales significativas de una manera internacionalmente transparente, motivando así a los alumnos y reconociendo sus esfuerzos para extender y diversificar su aprendizaje de idiomas en todos los niveles desde una perspectiva de por vida” (Council of Europe, 1998, p. 36).

Según se recoge en la web del SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, s.f.), el *Portfolio Europeo de las Lenguas* consta de tres partes:

- el *Pasaporte de Lenguas* en el que el estudiante registra, a lo largo de su vida, sus calificaciones formales, así como la autoevaluación de su competencia en idiomas conforme al MCERL;
- la *biografía lingüística* que describe el dominio de idiomas (mediante autoevaluación guiada) y las experiencias culturales y lingüísticas significativas en idiomas; y
- el *dossier de acreditación de capacidades y conocimientos lingüísticos* con muestras del trabajo del alumno (por ejemplo, proyectos, historias, informes sobre visitas e intercambios, etc.).

Uno de los tres componentes del *Portfolio*, el *Pasaporte de Lenguas*, es parte integrante del *Europass*, instrumento desarrollado por la Unión Europea para ayudar a las personas a presentar sus capacidades y cualificaciones de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa. El *Europass*, desarrollado por la UE, consta de cinco documentos: Curriculum Vitae, Pasaporte de las Lenguas, Movilidad Europea, Suplemento al Título de Técnico o al Certificado de Profesionalidad y Suplemento al Título Superior.

La versión electrónica del *Europass* fue creada de manera conjunta por la agencia de la Unión Europea CEDEFOP y la Unidad de Política Lingüística (ahora Programa de Política Lingüística) del Consejo de Europa, representando ello un ejemplo práctico de la colaboración entre ambas organizaciones (Council of Europe, 2014).

Como decíamos, el *Portfolio* se trata de un documento en el que registrar las experiencias personales de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas (aprendizaje reflexivo) con el objetivo de “apoyar el desarrollo de la autonomía del alumno, el plurilingüismo y la conciencia y competencia intercultural” (Council of Europe, 2019f, s.p.). Fue ideado para estimular, registrar, tomar conciencia y atribuir valor al desarrollo de la competencia plurilingüe con el objetivo de “contribuir a la ciudadanía europea democrática y la movilidad vocacional y educativa de los ciudadanos (...) y dar valor al aprendizaje de idiomas diversificado y de por vida, brindando información de una manera internacionalmente transparente” (Trim, 2002, p. 42).

El *Portfolio* es un documento ideado para uso en el aula o de forma independiente. Desde su lanzamiento en 2001 se han desarrollado numerosas versiones del mismo para edades y ámbitos distintos (más de 130 modelos fueron validados hasta finales de 2014), todos ellos disponibles en la web del COE creada *ex profeso* para este instrumento (Council of Europe, 2014).

El MCERL y el *Portfolio Europeo de las Lenguas* no son proyectos separados, sino parte integrante y coherente de un mismo proyecto, en el marco del cual se constituyen en instrumentos de política lingüística para el fomento del plurilingüismo en sentido amplio, es decir, para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural (Council of Europe, 2019d) con el fin de disponer a los hablantes para “aceptar, la diversidad, ya sea ésta lingüística, cultural o religiosa, y a desarrollar la capacidad de interaccionar con miembros de otras

comunidades en busca de la comprensión mutua y de la creación de la identidad plural” (Alba, 2012, 15).

Entre los muchos recursos, conferencias, guías, etc. desarrollados en torno al MCERL, destacan los descriptores de nivel de referencia por idiomas (*Reference Level Descriptions - RLDs, language by language*)³, elaborados a partir de los niveles comunes de referencia del *Marco*. Estos representan un primer estadio de concreción curricular por idiomas conformado por “repertorios de objetivos específicos de aprendizaje para cada una de las actividades de lengua, repertorios de tipos de textos, de funciones y nociones, generales y específicas, y las formas lingüísticas correspondientes, e inventarios de las dimensiones sociocultural y estratégica” (Alba, 2012, p. 37).

El *Marco* no fue diseñado por idiomas, sino para todos los idiomas en general, por lo que dichos descriptores aportan especificaciones (inventarios de contenidos por categorías y niveles) más precisas y de gran valor para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular (aprendizaje, enseñanza y evaluación) en el campo de la enseñanza del idioma en cuestión. Así, los niveles referenciales facilitan la labor de desarrolladores de planes curriculares, autores de libros de texto, diseñadores de herramientas de evaluación, profesores de idiomas y de cualquier profesional relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos descriptores no son elaborados por el Consejo de Europa, sino por equipos nacionales con asesoramiento del COE utilizando enfoques diversos y, los desarrollados hasta la fecha (noviembre 2019), pueden ser consultados en la web del COE⁴.

El MCERL y los descriptores de nivel de referencia por idiomas, comparables a los niveles comunes de referencia del *Marco*, son el resultado del gran esfuerzo realizado en el seno del COE por desarrollar instrumentos comunes para poder comparar los sistemas nacionales en el

³ Enlace a todos los descriptores de nivel de referencia: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far>. La obra que recoge los descriptores de nivel de referencia para alemán recibe el nombre de “Profile Deutsch” (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html>) y para español “Plan curricular del Instituto Cervantes” (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/). Este último está en acceso abierto en Internet para todos los interesados en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en cualquier lugar del mundo.

⁴ Los descriptores de los niveles de referencia por idiomas pueden ser consultados en el siguiente enlace: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far>.

campo de los idiomas, representando un claro ejemplo de lo que la organización ha conseguido gracias a la colaboración internacional.

De forma excepcional, el Programa de Política Lingüística del COE publica en el año 2008 un marco curricular para un idioma concreto, el romaní. El Marco Curricular del Romaní (*The Curriculum Framework for Romani*) fue elaborado sobre la base del MCERL y creado para ofrecer soporte a formuladores de políticas, escritores de libros de texto y otros materiales de aprendizaje, formadores de docentes y docentes en temas lingüísticos relacionados con los gitanos romaníes. Este documento describe la competencia en romaní para los primeros cuatro niveles del MCERL (A1, A2, B1, B2) y puede utilizarse para abordar las necesidades de tres grupos de alumnos: de 3 a 6, de 6 a 11 y de 11 a 16 años de edad. El Consejo de Europa también desarrolló dos versiones del *Portfolio Europeo de las Lenguas* para estudiantes de romaní de 6 a 11 años y de 11 a 16 años y un manual para maestros que explica en detalle cómo usar los Portfolios (Council of Europe, 2019d).

En su labor de asistencia y en el marco de su Programa de Política Lingüística, el COE ha venido prestando ayuda individualizada hasta 2017 a las autoridades nacionales, regionales y locales de los Estados miembros para reflexionar sobre su política de educación lingüística mediante la puesta en marcha de un proceso de autoevaluación sobre cuya base poder tomar decisiones para crear las condiciones adecuadas para una educación plurilingüe e intercultural. En este proceso de reflexión también se involucra a la sociedad civil y los expertos del Consejo de Europa actúan como catalizadores. Dicho esfuerzo dio como resultado los denominados Perfiles de Política de Educación Lingüística (*Language Education Policy Profiles*), -el primero de ellos realizado en Hungría en 2002-, todos ellos de gran valor para poder formular políticas de educación lingüística adecuadas de enfoque plurilingüe y pluricultural.

En el año 2007 se publica una guía con el título *De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: guía para el desarrollo de políticas educativas lingüísticas en Europa* (*From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*) como instrumento de asistencia a los Estados miembros en la labor arriba citada que se ha convertido en una importante herramienta analítica, amoldable a distintos contextos, para la formulación o reorganización de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros hacia enfoques plurilingües e interculturales (Council of Europe, 2019d).

“El Perfil de Política de Educación Lingüística de cada país incluye una descripción de la situación actual. (...) También incluye propuestas para acciones futuras. (...) [Los perfiles desarrollados] han llevado a los Estados a ser más conscientes de sus problemas en este campo y de la necesidad de una educación plurilingüe; [y] han impulsado los ajustes correspondientes en sus sistemas educativos y, en algunos casos, reformas a gran escala” (Council of Europe, 2014, p. 24-25).

Entre 2002 y 2017 se elaboraron 18 perfiles de educación lingüística que están disponibles para consulta del resto de Estados miembros como instrumento de referencia para la reflexión sobre la propia política educativa lingüística y la toma de decisiones al respecto (Council of Europe, 2019d).

En el año 2016 se publicaron otras dos guías en materia de educación plurilingüe e intercultural que complementan a la anterior (Council of Europe, 2019d):

- Guía para el desarrollo y la implementación de currícula para la educación plurilingüe e intercultural (*Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*) y
- Manual para el desarrollo curricular y la formación del profesorado. La dimensión del lenguaje en todas las asignaturas (*A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*).

Las tres guías mencionadas, junto con otros muchos recursos, están disponibles en la *Plataforma de recursos para la educación plurilingüe e intercultural*, otro de los logros del COE en el marco de su Programa de Política Lingüística y cuya primera versión fue lanzada en 2010. La plataforma ha sido construida a lo largo del tiempo sobre la base del trabajo realizado por grupos de expertos y su colaboración con representantes de los Estados miembros. Se trata de una plataforma de acceso abierto dirigida a autoridades y profesionales relacionados con la educación lingüística que alberga múltiples recursos y referencias fundamentados en una visión plurilingüe e intercultural de la educación (Council of Europe, 2019d).

Dicha plataforma nace para prestar soporte a los Estados miembros en el importante desafío que supone formular políticas lingüísticas adecuadas para adaptar sus sistemas educativos con

el fin de que los estudiantes desarrollen una competencia plurilingüe y pluricultural que les permita operar de manera efectiva como ciudadanos, adquirir conocimientos y desarrollar actitudes abiertas hacia la otredad, hacia lo diferente (Alba, 2012).

El enfoque plurilingüe e intercultural de la educación, como valor y como concepto, está en la esencia de esta plataforma la cual representa un recurso particularmente importante para las autoridades educativas y los profesionales relacionados con la enseñanza de idiomas (Council of Europe, 2019d). En ella se puede encontrar un importante abanico de publicaciones relacionadas con el currículo y la evaluación con indicaciones para poder constatar el progreso real hacia unos objetivos orientados al fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo.

Para el desarrollo concreto de la competencia intercultural, la Unidad de Política Lingüística (ahora denominada Programa de Política Lingüística) diseñó en 2008, en estrecha cooperación con otros sectores del Departamento de Educación del COE, una nueva herramienta denominada *Autobiografía de los encuentros interculturales (Autobiography of Intercultural Encounters - AIE)*, diseñada para alentar a los usuarios a reflexionar sobre sus encuentros interculturales y aprender de ellos. La experiencia de dichos contactos puede registrarse en el documento y, con el beneficio de la distancia, analizarse.

La *Autobiografía* se complementó en 2013 con un volumen orientado más a los medios de comunicación (televisión, internet, etc.): *Imágenes de otros: una autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales (Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media - AIEVM)*. Ambos instrumentos sobre encuentros interculturales están disponibles en varios idiomas y son particularmente interesantes para su implementación en el contexto de la enseñanza de idiomas (Council of Europe, 2014)⁵.

En otro orden de ideas, el Consejo de Europa comenzó a trabajar en el año 2006 en la importancia del lenguaje de escolarización, poniendo en marcha el proyecto denominado *El lenguaje de escolarización ("Languages of schooling")* con el fin de abordar el problema del abandono y el fracaso escolar desde la perspectiva de que el acceso a la educación y el éxito

⁵ Para más información al respecto consultar esta enlace: <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/home>

en la escuela dependen en gran medida de las competencias lingüísticas. En el proyecto se parte de la idea de que el lenguaje es la herramienta fundamental para construir e intercambiar conocimiento en la escuela, por lo que los idiomas no solo han de ser enseñados como asignatura, sino también para ser utilizados en las otras asignaturas, ya que constituyen “la columna vertebral de la educación plurilingüe e intercultural”.

La ya citada *Plataforma de recursos para la educación plurilingüe e intercultural* pone a disposición de los responsables de la toma de decisiones y los profesionales de la enseñanza multitud de recursos en relación con el lenguaje de escolarización. La recomendación más reciente relacionada con esta cuestión, es la *Recomendación CM/Rec (2014)5 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la importancia del lenguaje de escolarización para la equidad, el acceso a una educación de calidad y el éxito escolar (Recommendation CM/Rec(2014)5 of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success)*, emitida en 2014⁶ (Council of Europe, 2019d).

En relación con la política lingüística para inmigrantes, el Comité de Ministros del COE lanzó ya en 1968 la *Resolución (68)18 sobre la enseñanza de idiomas a los trabajadores inmigrantes* y en 1980 se llevó a cabo un proyecto para analizar sus necesidades lingüísticas. Sin embargo, el proyecto más importante en este campo puesto en marcha hasta la fecha fue lanzado en 2006 bajo el nombre *Integración lingüística de migrantes adultos*, más conocido como (*Linguistic Integration of Adult Migrants*) (Council of Europe, 2019d). El objetivo del mismo es desarrollar recursos para satisfacer las numerosas necesidades lingüísticas específicas de estos grupos de personas en pro de la cohesión social, la integración y su participación democrática. El proyecto se pone en marcha para prestar apoyo a los encargados de la formulación de políticas y a los profesionales en la enseñanza y evaluación de idiomas de los migrantes adultos. Los recursos desarrollados en el marco de este proyecto por el Programa de Política Lingüística del COE, junto con otros muchos en este sentido, están disponibles en la plataforma *Educación lingüística para migrantes adultos (Linguistic Education for Adults Migrants - LIAM)* creada en 2013 para:

⁶ Disponible en https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105

“-proporcionar asistencia a los Estados miembros en el desarrollo de políticas coherentes y efectivas y en la revisión de las políticas existentes de acuerdo con los valores y principios compartidos del Consejo de Europa;

-proporcionar apoyo práctico para la implementación efectiva de políticas;

- alentar las buenas prácticas y la alta calidad en la provisión de cursos de idiomas y en la evaluación del dominio del idioma;

-ofrecer una plataforma que permita a los estados miembros reflexionar sobre políticas y prácticas en esta área” (Council of Europe, 2019a, s.p.).

Esta plataforma ha supuesto un importante apoyo para los Estados miembros en la formulación de políticas y la toma de decisiones al respecto, especialmente en momentos en los que se han producido fuertes flujos migratorios como en el año 2015.

En 2017 se lanzó un paquete de herramientas en varios idiomas para atender a refugiados adultos, *Language Support for Adult Refugees: a Council of Europe toolkit*, como parte del proyecto LIAM, a fin de apoyar a los Estados miembros en sus esfuerzos por responder a los desafíos que plantean los flujos migratorios sin precedentes.

“Gracias al apoyo y la cooperación de sus Estados miembros, el Consejo de Europa se ha concebido y se ha convertido con el tiempo en una de las instituciones más activas que trabajan para establecer un área europea de educación lingüística, entendida como una educación en idiomas y a través de idiomas en sociedades profundamente caracterizadas por una pluralidad lingüística y cultural que se está ampliando gradualmente. Lo hace para promover valores que no solo aseguran que las políticas de educación de idiomas contribuyan a altos estándares educativos en términos de calidad y equidad, sino que también hacen de estas políticas una parte fundamental de la ciudadanía democrática y la convivencia en la sociedad” (Council of Europe, 2019a, s.p.).

En la Tabla 12 resumimos los hitos acontecidos en el marco del seno del Consejo de Europa con repercusión o de repercusión en la política lingüística de la organización.

Tabla 12: Hitos del Consejo de Europa con repercusión en su política lingüística

1954	Adopción del Convenio Cultural Europeo (<i>European Cultural Convention - ECC</i>): salvaguardia del patrimonio lingüístico y cultural de Europa.
1959	Primera Conferencia de Ministros Europeos de Educación (CDMEE).
1961	Segunda CDMEE - Adopción de la <i>Resolución (61)6 sobre el fomento y la modernización de la enseñanza de lenguas modernas (Resolution (61)6 on the expansion and improvement of modern language teaching)</i> .
1962	Tercera CDMEE - Adopción de la <i>Resolución (62)2 sobre la enseñanza de lenguas modernas (Resolution (62)2 on teaching of modern languages)</i> .
1962	Creación del Consejo de Cooperación Cultural (<i>Council of Cultural Co-operation - CDCC</i>) (ahora Comité Directivo de Políticas y Prácticas Educativas, <i>Steering Committee for Educational Policy and Practice - CDPPE</i>). Prioridad: la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.
1963	“Proyecto mayor en lenguas modernas” (<i>Major Project in Modern Languages</i>): primer gran proyecto de lenguas extranjeras.
1965	Creación de la División de Lenguas Modernas (<i>Modern Language Division</i>) (ahora Programa de Política Lingüística - <i>Language Policy Division</i>).
1969	<i>Resolución (69)2 sobre un programa de refuerzo de la enseñanza de lenguas modernas en Europa (Resolution (69)2 on an intensified Modern Language Teaching Programme for Europe)</i> . Establece los principios básicos en los que se fundamenta, a partir de entonces, el trabajo del COE en política educativa lingüística.
1975	Publicación del <i>Nivel Umbral (The Threshold Level)</i> .
1982	<i>Recomendación CM/(82)18 sobre lenguas modernas (Recommendation (82)18 of Committee of Ministers to Member States concerning modern languages)</i> .
1992	Adopción de la “Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias” (<i>European Charter for Regional or Minority Languages</i>).
1994	Creación del Centro Europeo de Lenguas Modernas (<i>European Centre of Modern Languages - ECML</i>) en Graz (Austria).
1997	Comienza a emplearse el término ‘plurilingüismo’ (frente al de ‘multilingüismo’), incorporado al MCERL en 2001, convirtiéndose en uno de sus componentes clave.
1998	Entrada en vigor del “Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales” (<i>Framework Convention for the Protection of National Minorities - FCNM</i>).
1998	<i>Recomendación CM/(98) 6 sobre lenguas modernas (Recommendation (98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages)</i> . Enfatiza el papel del plurilingüismo y la educación intercultural.
2001	Año Europeo de las Lenguas. Publicación del <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (MCERL). Publicación del <i>Portfolio Europeo de las Lenguas</i> . Declaración del 26 de septiembre como Día Europeo de las Lenguas.

De 2001 en adelante	Descriptorios de nivel de referencia por idiomas (<i>Reference Level Descriptions - RLDs, language by language</i>).
2002	Lanzamiento del primer “Perfil de educación lingüística” (<i>Language Education Policy Profile</i>): Hungría
2006	Puesta en marcha del proyecto “El lenguaje de escolarización” (<i>Languages of schooling</i>).
2006	Puesta en marcha del proyecto “Integración lingüística de migrantes adultos” (<i>Linguistic Integration of Adult Migrants</i> - LIAM).
2007	Publicación de la guía: “De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: guía para el desarrollo de políticas educativas lingüísticas en Europa” (<i>From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe</i>).
2008	Publicación del “Marco Curricular del Romani” (<i>The Curriculum Framework for Romani</i>).
2008	Publicación de la “Autobiografía de los encuentros interculturales” (<i>Autobiography of Intercultural Encounters</i> - AIE).
2010	Primer lanzamiento de la “Plataforma de recursos para la educación plurilingüe e intercultural” (<i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education</i>).
2013	Publicación de “Imágenes de otros: una autobiografía de encuentros interculturales a través de medios visuales” (<i>Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</i> - AIEVM) como complemento de la “Autobiografía de los encuentros interculturales”, pero orientada a los medios de comunicación (televisión, internet, etc.).
2013	Lanzamiento del sitio web “Integración lingüística de inmigrantes adultos” (LIAM).
2016	Publicación de las guías: “Guía para el desarrollo y la implementación de currícula para la educación plurilingüe e intercultural” (<i>Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education</i>) y “Manual para el desarrollo curricular y la formación del profesorado. La dimensión del lenguaje en todas las asignaturas” (<i>A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects</i>).
2017	Lanzamiento de un paquete de herramientas en varios idiomas para atender a refugiados adultos: “ <i>Language Support for Adult Refugees: a Council of Europe toolkit</i> ”.
2018	Publicación del volumen complementario al MCERL bajo el título “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors”.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.5 La cooperación del COE y la Unión Europea en política educativa

Los logros conseguidos por el COE son el resultado de la cooperación interinstitucional e intergubernamental en el seno de la organización, así como con otras organizaciones. Con el paso del tiempo, la cooperación del Consejo de Europa con organizaciones internacionales se

ha intensificado, dando así respuesta a las necesidades cambiantes de los Estados miembros en un contexto en el que, como ya dijimos, se han producido importantes cambios, especialmente tras la caída del Muro de Berlín en 1989, el retroceso del comunismo, la incorporación de nuevos Estados en la década de 1990 al Consejo de Europa y a la Unión Europea en la década de los 2000.

En los años sesenta del siglo XX se desarrollaron las bases de la cooperación política intergubernamental entre los países miembros del Consejo de Europa en materia educativa. En la década de los setenta se amplía la cooperación en este ámbito con otras organizaciones como la entonces denominada Comunidad Europea, especialmente cuando ésta expresa la intención de ampliar su actividad política a la dimensión educativa elaborando un programa de acción (Diestro, 2012).

El Programa de Acción en Educación de la UE fue aprobado en 1976, pero no se puso en marcha efectiva hasta 1983. Durante más de seis años no se reunieron los ministros de Educación en el seno de la Comunidad Europea. La primera vez que se reconocieron e integraron de manera expresa la educación y la formación en los tratados fundacionales de la Unión Europea fue en 1992 con la firma del Tratado de Maastricht / Tratado de la Unión Europea (UE, 1992b, TUE, art. 126 y 127).

Sin embargo, será en los noventa cuando la cooperación interinstitucional con otras organizaciones internacionales en el ámbito educativo se fortalezca. A partir de 1989, coincidiendo con el nuevo contexto europeo, el COE lleva a cabo una reorientación de sus políticas, marcándose como objetivo prioritario “motivar y fomentar la cooperación política europea, desde una perspectiva universalista y abierta a las otras organizaciones internacionales, a los PECOS [Países de Europa Central y Oriental] y al mundo (...)” (Diestro, 2012, p. 54).

Se intensifica entonces el trabajo del COE con la Comunidad Europea en asuntos de interés común, también en materia de política lingüística. Desde entonces, la Comunidad Europea - Unión Europea a partir de 1992-, como protagonista activa en política educativa, asiste con regularidad a las reuniones de la Conferencia Permanente de los Ministros Europeos de Educación del COE, cuyas resoluciones y recomendaciones se dirigen tanto a los países

firmantes de la Convención Cultural Europea como a las organizaciones cooperantes, entre ellas la UE, la UNESCO, la OCDE, la Asociación Europea del Libre Intercambio (AELE) y la Conferencia de Ministros Nórdicos, siendo dichas resoluciones y recomendaciones también de interés para países invitados como EEUU, Canadá o Japón (Diestro, 2012) y otras organizaciones no gubernamentales que disfrutaban de un estatus participativo como ALTE, EALTA, EAQUALS Y EUROCENTRES.

El Consejo de Europa y la Unión Europea tienen tras de sí más de medio siglo de cooperación efectiva y coordinada en materia educativa asentada sobre una amplia gama de principios, valores, objetivos y raíces socioculturales comunes. Ambas organizaciones comparten los mismos valores fundamentales (defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales, defensa de la democracia y del Estado de derecho), pero son entidades separadas que desempeñan funciones diferentes, aunque complementarias (Council of Europe, 2019e).

La UE ha estrechado sus relaciones con el Consejo de Europa en las últimas décadas y ha ratificado y/o firmado diversos Tratados relativos a temas como la lucha contra la trata de personas, la explotación sexual de niños y la violencia contra las mujeres (Council of Europe, 2019e). La Unión Europea y el Consejo de Europa colaboran de manera activa desde hace décadas en diversas áreas: derechos humanos, creación de instituciones democráticas, asuntos legales, asuntos sociales y de salud, educación y cultura, patrimonio y medio ambiente, gobierno local y protección de las minorías nacionales, entre otros (Council of Europe & European Union, 2001a, *Compendium of texts governing the relations between the Council of Europe and the European Union*).

La firma en 1997 del Tratado de Ámsterdam por parte de la UE amplía las posibilidades de cooperación entre ambas organizaciones, de manera que en el año 2001 firman una Declaración conjunta de cooperación y colaboración (Council of Europe & European Union, 2001b, *Joint declaration on co-operation and partnership between the Council of Europe and the European Commission*) que establece las bases para la puesta en marcha de programas de acción conjunta entre ambas organizaciones y viene a reforzar y mejorar el trabajo conjunto, contribuyendo así a la estabilidad democrática en el continente europeo.

Posteriormente, en el año 2007 y, tal como habían acordado en la Declaración y el Plan de Acción adoptado en la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno del Consejo de Europa en Varsovia en mayo de 2005, ambas organizaciones firman un nuevo acuerdo (Council of Europe & European Union, 2007, *Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union*) para el refuerzo y mejora de la cooperación interinstitucional y el diálogo político en temas de interés común. Con ello se pretende evitar duplicidades, fomentar sinergias y hacer un mejor uso de los recursos disponibles. El acuerdo se firma sobre la base del reconocimiento mutuo del trabajo y la experiencia de ambas organizaciones en sus ámbitos de actividad. Temas clave de interés común serán: la defensa y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales; la defensa del Estado de derecho y la democracia; la cooperación legal para hacer frente a nuevos retos; el diálogo intercultural y la diversidad cultural; educación, juventud y fomento de contactos entre personas; la cohesión social como medio para luchar contra cualquier forma de discriminación, racismo y xenofobia; pudiéndose igualmente establecer otras áreas de interés compartido atendiendo a consultas mutuas.

Sobre la base de los valores fundamentales mencionados, el COE reúne a sus Estados miembros para acordar estándares legales mínimos en áreas diversas y luego monitorea en qué medida los países aplican los estándares a los que se han suscrito. A su vez, dichos estándares le sirven a la Unión Europea para elaborar instrumentos legales y acuerdos aplicables a sus 27 Estados integrantes (Council of Europe, 2019e), también miembros del COE.

Sin embargo, a nivel legislativo existe una diferencia esencial entre ambas organizaciones. “Mientras que la Unión Europea establece directrices que son instrucciones vinculantes para los gobiernos de los Estados miembros, el Consejo de Europa propone Recomendaciones, que son instrumentos jurídicos no vinculantes dirigidos a inspirar la legislación y las prácticas nacionales” (Prieto, 2012, p. 64).

Desde el año 2001 se ha reforzado la cooperación entre ambas organizaciones en materia de política lingüística. Como ya dijimos, el MCERL, publicado en 2001, fue adoptado ya en enero 2002 por la Unión Europea, cuyo Consejo instó a sus Estados miembros a utilizar el MCERL para validar las competencias lingüísticas.

También en 2002, el Consejo Europeo de la UE decidió establecer un Indicador Europeo de Competencia Lingüística (*A European Indicator of Language Competence*) basado en el MCER.

Asimismo, desde 2013, la Comisión Europea brinda apoyo financiero a un proyecto del ECML para ayudar a los Estados miembros a relacionar los resultados de las pruebas o exámenes nacionales con los niveles de referencia del MCER utilizando dos manuales producidos con dicho propósito por la Unidad de Política Lingüística (ahora denominada Programa de Política Lingüística) del COE (Council of Europe, 2014).

Igualmente, entre las aportaciones de la UE a las políticas de plurilingüismo y pluriculturalismo propuestas desde el COE cabe destacar el desarrollo de dos instrumentos ya citados, el Pasaporte Europeo (*Europass*) y el Indicador Europeo de Competencia Lingüística (IECL) en los que nos detendremos más adelante.

Así las cosas, teniendo presente que la política lingüística del COE orienta y sirve de referencia a la Unión Europea, nos centramos en el epígrafe a continuación en la segunda organización supranacional más grande de Europa, la UE, y su política lingüística, sin olvidar, sin embargo, que ambas organizaciones son independientes.

2.2 La Unión Europea (UE) y su política lingüística

2.2.1 Fundación, instituciones y marco jurídico de la UE

A las acciones puestas en marcha en materia de política lingüística desde el Consejo de Europa hemos de sumar las desarrolladas por la Unión Europea, segunda organización supranacional más antigua del continente.

Los orígenes de la Unión Europea se remontan a la firma del *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (Tratado CECA)* o *Tratado de París* el 18 de abril de 1951 y su entrada en vigor el 23 de julio de 1952. De esta manera, los seis países firmantes (Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo) aceptan seguir la vía de la integración europea. El *Tratado* los reúne tras la Segunda Guerra Mundial en una comunidad que tiene por objetivo la creación de las bases para una paz duradera en el

continente por la vía de la integración económica gradual. Las motivaciones de los países firmantes quedaban recogidas en el *Tratado* de la siguiente manera:

“Considerando que la paz mundial solo puede ser salvaguardada mediante la realización de esfuerzos proporcionales a los peligros que la acechan,

Convencidos de que es indispensable la contribución que una Europa organizada y viva puede hacer a la civilización para el mantenimiento de relaciones pacíficas,

Conscientes de que Europa solo podrá construirse mediante acciones concretas que generen en primera instancia una solidaridad de facto, así como mediante el establecimiento de unas bases comunes para el desarrollo económico,

Empeñados en contribuir a la expansión de sus producciones básicas para incrementar el nivel de vida y el avance de las actuaciones por la paz,

Decididos a reemplazar las rivalidades seculares por una alianza de intereses básicos, mediante la construcción de los fundamentos para la creación de una comunidad económica que sirva de base para una unión más amplia y profunda entre los pueblos, distanciados por conflictos sangrientos durante largo tiempo, así como mediante la construcción de las bases institucionales que marquen la dirección a seguir hacia un destino común a partir de ahora,

Hemos decidido crear una Comunidad Económica del Carbón y del Acero (...)” (UE, 1951, EGKS, preámbulo).

“El mercado común del carbón y del acero debía permitir experimentar una fórmula que pudiera extenderse progresivamente a otros ámbitos económicos y que llevara en último término a la construcción de una Europa política” (UE, s.f. b, s.p.).

Para el desempeño de sus funciones, la CECA fue dotada de un importante andamiaje institucional conformado por un organismo ejecutivo conocido como Alta Autoridad, una Asamblea Parlamentaria, un Consejo de Ministros y un Tribunal de Justicia, además de un Comité Consultivo de la Alta Autoridad (UE, 1951, EGKS, art. 7 a art. 45).

Un nuevo paso en la construcción de una Europa supranacional se da con la firma de los *Tratados de Roma* el 25 de marzo de 1957, esto es, el *Tratado constitutivo de la Comunidad*

Económica Europea (Tratado CEE) y el *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Tratado CEEA, más conocido como Euratom)*, ambos firmados también por Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos (UE, s.f. b).

Para el desempeño de sus funciones, ambas *Comunidades* (CEE y Euratom) serán dotadas por separado de una Asamblea Parlamentaria, un Consejo, una Comisión, un Tribunal de Justicia, y un Comité Económico y Social, éste último como órgano consultivo del Consejo y la Comisión (UE, 1957a, EWG, art. 137 a art. 198 & UE, 1957b, Euratom, art. 3).

El *Tratado CEE* tiene por objeto la integración con fines económicos mediante la creación de un mercado común, una unión aduanera y el desarrollo de políticas comunes. El Euratom, por su parte, tiene su razón de ser en la coordinación del suministro de materiales fisionables y de los programas de investigación para la utilización pacífica de la energía nuclear (UE, s.f. b).

Los *Tratados de Roma* vinieron a reforzar los pilares de la integración europea iniciada seis años antes con la firma del *Tratado de París*.

“Los preámbulos de los tres Tratados [CECA, CEE y Euratom] revelan la unidad de inspiración de la que procede la creación de las Comunidades, es decir, el convencimiento de la necesidad de implicar a los Estados europeos en la construcción de un destino común, única vía que podía permitirles determinar su futuro” (UE, s.f. b, s.p.).

Los principales tratados de la UE desde su creación hasta la firma de los *Tratados de Roma* en 1957 los presentamos de manera resumida en la Tabla 13.

Tabla 13: *Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (1 de 3)*

1951	<p>Firma del <i>Tratado de París</i> o <i>Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA)</i>.</p> <p>Firmado por Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.</p> <p>El <i>Tratado CECA</i> expira el 23 de julio de 2002.</p> <p>(No publicado en el Diario Oficial. Sólo disponible en alemán, francés, italiano y neerlandés en https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:11951K/TXT).</p>
-------------	---

1957	<p>Firma de los <i>Tratados de Roma: Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE)</i> y el <i>Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o Euratom)</i>.</p> <p>Firmados por Francia, Alemania, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.</p> <p>El <i>Tratado CEE</i> será sustituido más adelante por el <i>Tratado CE</i> y posteriormente por el <i>Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE)</i>.</p> <p>El Euratom sigue aún vigente como un tratado independiente.</p> <p>(No publicado en el Diario Oficial. Sólo disponible en alemán, francés, italiano y neerlandés - Euratom también en inglés- en https://eur-lex.europa.eu/content/news/treaty_rome.html?locale=es).</p>
-------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Tras la fusión de diversas instituciones de las *Comunidades Europeas* (CECA, CEE y Euratom), la CEE, única de las tres con carácter general, adquiere preeminencia sobre las otras dos, la CECA y el Euratom, ambas de carácter sectorial (UE, s.f. b). Tras la firma del *Tratado de Fusión* el 8 de abril de 1965 y su entrada en vigor el 1 de julio de 1967, se establece un único Consejo y una única Comisión para las tres Comunidades Europeas, determinándose, además, su unidad presupuestaria. La Alta Autoridad de la CECA se fusiona con las comisiones de la CEE y de Euratom para formar una Comisión Europea única que se instala en Bruselas. Por otro lado, la Asamblea Común de la CECA pasa en 1958 a ser la Asamblea Común de las tres *Comunidades Europeas*, adoptando en 1962 el nombre de Parlamento Europeo (UE, s.f. b).

Mediante la firma de los correspondientes tratados de adhesión se irá ampliando el número de Estados miembros de la *Comunidad Económica Europea* (después CE y posteriormente UE), pasando de seis en 1957 a veintiocho en 2013: Reino Unido, Dinamarca e Irlanda firman el tratado de adhesión en 1972; en 1979 lo firma Grecia; lo propio hacen España y Portugal en 1985; Austria, Finlandia y Suecia en 1994; Chipre, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, la República Checa, Eslovaquia y Eslovenia en 2003; Bulgaria y Rumanía en 2005 y por último se adhiere Croacia en 2013.

Más adelante, el 23 de junio de 2016, Reino Unido celebra un referéndum sobre su permanencia en la Unión Europea, el llamado *Brexit*, notificando al Consejo Europeo su intención de abandonar la organización el 29 de marzo de 2017. Mediante *Decisión (UE)*

2020/135 del Consejo de 30 de enero de 2020 relativa a la celebración del Acuerdo sobre la retirada del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte de la Unión Europea y de la Comunidad Europea de la Energía Atómica se hizo finalmente efectiva su retirada el 31 de enero de 2020 (UE, 2020). Con ello, actualmente son 27 los países miembros de la UE.

Los *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* (CEE, CECA y Euratom) irán sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo. La primera gran reforma del *Tratado constitutivo* CEE vendrá de la mano del *Acta Única Europea* (AUE), firmada el 17 de febrero de 1986 por nueve Estados miembros –Francia, Alemania, Bélgica, Holanda, Luxemburgo, Reino Unido, Irlanda, España y Portugal- y el 28 de febrero del mismo año por Dinamarca, Italia y Grecia. Tras su entrada en vigor el 1 de julio de 1987, el *Acta* reactiva el proceso de construcción europea a fin de completar el 31 de diciembre de 1992 la realización del Mercado Interior, para dar entonces paso, el 1 de enero de 1993, a un espacio sin fronteras interiores, con libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales (UE, s.f. b).

El *Acta Única Europea* modifica el funcionamiento de las instituciones, mejorando la capacidad de decisión del Consejo y reforzando el papel del Parlamento al convertirse éste en colegislador junto con el Consejo. Asimismo, se amplían las competencias comunitarias, en particular en: política monetaria; política social; cohesión económica y social; investigación y desarrollo; medio ambiente y política exterior común (UE, s.f. b).

Una nueva modificación de los *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* (CEE, CECA y Euratom) se produce mediante la firma del *Tratado de la Unión Europea* (TUE) o *Tratado de Maastricht*, el 7 de febrero de 1992. Tras su entrada en vigor el 1 de noviembre de 1993, la *Comunidad Económica Europea* (CEE) se convierte en la *Comunidad Europea* (CE) y su correspondiente tratado pasa a denominarse *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea* (TCE), tal como se indica en el TUE: “El Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea se modificará de conformidad con las disposiciones del presente artículo, a fin de constituir una Comunidad Europea” (UE, 1992a, TUE, título II, art. G).

Para el desempeño de las funciones asignadas a la organización, el TUE establece las siguientes instituciones: un Parlamento Europeo, un Consejo, una Comisión, un Tribunal de Justicia y un Tribunal de Cuentas cuyas atribuciones tendrán lugar dentro de los límites que les confiere el

Tratado. Además, el Consejo y la Comisión estarán asistidos en el desempeño de sus funciones por un Comité Económico y Social y un Comité de las Regiones, ambos con funciones consultivas. Asimismo, se crea un Sistema Europeo de Bancos Centrales y un Banco Central Europeo (UE, 1992a, TUE, título II, art. 4, art. 4A y art. 4B).

En relación con el Consejo Europeo -institución distinta del denominado Consejo o Consejo de la Unión Europea- cabe decir que aunque comenzó a celebrar cumbres ya en 1961 y fue oficialmente creado en 1974 por decisión de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de las entonces *Comunidades Europeas*, no se convertirá en una institución unionitaria de pleno Derecho hasta el 1 de diciembre de 2009, tras la entrada en vigor del *Tratado de Lisboa*, del que hablaremos más adelante (UE, s.f. a).

El *Tratado de Maastricht* confiere a la organización competencias agrupadas en torno a tres pilares: el primer pilar conformado por las *Comunidades Europeas* (CE, CECA y Euratom) que proporcionaba un marco a las instituciones comunitarias para ejercer las competencias transferidas por los Estados miembros; el segundo pilar estaba formado por la política exterior y de seguridad común; y el tercero por la cooperación en materia de justicia y asuntos de interior (UE, s.f. b).

El *Tratado UE* consagra el principio de subsidiariedad que, junto con el de proporcionalidad, regula hasta la fecha el ejercicio de competencias de la Unión. De ellos hablaremos en el siguiente epígrafe.

Con el TUE se abre una nueva etapa que permite la puesta en marcha de la integración política y la *Unión Económica y Monetaria* (UEM). Se establece la figura jurídica de la *Ciudadanía Europea* y se amplían las competencias comunitarias, más allá de los ámbitos económicos, instaurando políticas comunitarias en seis nuevos ámbitos, entre ellos la “Educación, la formación profesional, la juventud y el deporte” (UE, 1992b, TUE, título VIII, capítulo 3). Este último hecho da cuenta de la importancia que se le confiere a la Educación para el afianzamiento del proyecto comunitario al ser incluida en un capítulo aparte en uno de los *Tratados constitutivos* de la organización.

Los principales tratados de la UE después de la firma de los *Tratados de Roma* en 1957 hasta la firma del *Tratado de Maastricht* en 1992 se recogen en la Tabla 14.

Tabla 14: *Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (2 de 3)*

1986	<p>Firma del Acta Única Europea (AUE):</p> <p>Modifica los <i>Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas</i> (CEE, CECA, Euratom). Primera gran reforma del <i>Tratado constitutivo CEE</i>. Se amplían las competencias de la organización supranacional.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 169, 29 de junio de 1987).</p>
1992	<p>Firma del Tratado constitutivo de la Unión Europea (TUE) o Tratado de Maastricht:</p> <p>Modifica los <i>Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas</i> (CEE, CECA, Euratom) y reúne a las Comunidades en un mismo marco.</p> <p>En vigor el 1 de noviembre de 1993, momento en el que la <i>Comunidad Económica Europea</i> (CEE) pasa a denominarse <i>Comunidad Europea</i> (CE) y su correspondiente tratado a <i>Tratado constitutivo de la Comunidad Europea</i> (TCE).</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 191, 29 de julio de 1992 & D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 224, 31 de agosto de 1992).</p>

Fuente: Elaboración propia.

El *Tratado de Ámsterdam*, firmado el 2 de octubre de 1997, entra en vigor el 1 de mayo de 1999, modificando el *Tratado de la Unión Europea*, los *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* (CE, CECA y Euratom) y determinados actos conexos. Se introducen entonces las adaptaciones necesarias para garantizar un funcionamiento más eficaz y democrático de la organización supranacional (UE, s.f. b).

El *Tratado CE* se verá modificado y reforzado por el citado *Tratado de Ámsterdam*, además de por el *Tratado de Niza* (firmado el 26 de febrero de 2001 y en vigor desde el 1 de febrero de 2003) (UE, 2001b) y el *Tratado de Lisboa* (firmado el 17 de diciembre de 2007 y en vigor desde el 1 de diciembre de 2009) (UE, 2007a). Todos ellos introducen mejoras que repercuten en la eficacia de las políticas comunitarias en diversos ámbitos, siendo el *Tratado de Lisboa* el más reformista de los tres.

El *Tratado de Niza* tenía por objetivo “hacer que las instituciones de la Unión fueran más eficaces y legítimas y de preparar a la Unión para su siguiente gran ampliación” (UE, s.f. b, s.p.). Con el mismo objetivo se crea una nueva base jurídica para el establecimiento de una Constitución. Sin embargo, el intento de ratificar la *Constitución Europea* o *Tratado Constitucional*, firmado en 2004, fracasa a causa del resultado negativo de dos de los

referendos celebrados sobre el mismo, uno de ellos en Francia en mayo de 2005 y otro en junio del mismo año en Holanda. La crisis institucional a la que condujo dicho fracaso desembocará algo más de dos años después en la firma del *Tratado de Lisboa*.

Los líderes europeos acuerdan en 2007 convocar una conferencia intergubernamental para dar término y no adoptar una Constitución para la organización, sino un tratado de reforma. De esta manera se firma el *Tratado de Lisboa* el 17 de diciembre de 2007 por el que, nuevamente, se modifica el *Tratado de la Unión Europea* (TUE) y el *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea* (TCE), pasando éste último a denominarse *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea* (TFUE). Así, el *Tratado de Lisboa* está conformado por el TUE y el TFUE.

Igualmente, con la firma del *Tratado de Lisboa*, la *Unión Europea* sustituye y sucede a la *Comunidad Europea*, se suprimen antiguas estructuras, se establece un nuevo reparto de competencias entre la UE y los Estados miembros y se introducen modificaciones en el funcionamiento de las instituciones europeas, así como en los procesos de toma de decisiones, dotando, además, a las instituciones de competencias en ámbitos nuevos (UE, s.f. b).

El *Tratado de Lisboa* organiza y clarifica, por vez primera, las competencias de la Unión, distinguiendo tres tipos:

“competencia exclusiva, en ámbitos en los que únicamente la Unión puede legislar, mientras que los Estados miembros se limitan a aplicar la legislación europea [TFUE, art. 3]; competencia compartida, en ámbitos en los que los Estados miembros pueden legislar y adoptar actos jurídicamente vinculantes en la medida en que la Unión no haya ejercido su competencia [TFUE, art. 4]; y competencia de apoyo [, coordinación o complementación], en ámbitos en los que la Unión adopta medidas destinadas a apoyar o complementar las políticas de los Estados miembros [TFUE, art. 6]” (UE, s.f. b, s.p.).

En materia de derechos humanos y libertades, será el *Tratado de Lisboa* el que confiera carácter jurídicamente vinculante a la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión*. La *Carta* había sido aprobada el 7 de noviembre de 2000 (UE, 2000c) y proclamada, tras ser revisada, el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, pero no gozará del mismo valor jurídico que los Tratados hasta el 1 de diciembre de 2009, gracias al artículo 6, apartado 1, del TUE del *Tratado de Lisboa*.

La *Carta* viene a reforzar el deseo de los Estados miembros de compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes, tal como se expresa a continuación:

“La Unión contribuye a la preservación y al fomento de estos valores comunes dentro del respeto de la diversidad de culturas y tradiciones de los pueblos de Europa, así como de la identidad nacional de los Estados miembros y de la organización de sus poderes públicos en el plano nacional, regional y local; trata de fomentar un desarrollo equilibrado y sostenible y garantiza la libre circulación de personas, bienes, servicios y capitales, así como la libertad de establecimiento” (UE, 2016a, Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, preámbulo).

En la actualidad, el marco institucional de la Unión Europea está conformado por siete instituciones: el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, el Consejo, la Comisión Europea, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, el Banco Central Europeo y el Tribunal de Cuentas. Además, el Parlamento, el Consejo y la Comisión están asistidos por dos órganos consultivos, el Comité Económico y Social y el Comité de las Regiones, órganos “que han de ser consultados de manera prescriptiva para la adopción de determinados actos jurídicos o facultativamente en todos los demás” (UE, 2012a, TUE, art. 13 y TFUE, art. 300).

El Parlamento está formado por representantes de los ciudadanos de la Unión elegidos por sufragio directo; el Consejo -también denominado Consejo de la Unión Europea- por un representante de rango ministerial de cada Estado miembro y la Comisión por un colegio de comisarios compuesto por un representante de cada Estado miembro bajo la dirección del presidente de la Comisión.

Por su parte, el Consejo Europeo que, al contrario que el Parlamento, el Consejo y la Comisión no ejerce función legislativa alguna, está conformado por los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros, su Presidente y el Presidente de la Comisión (UE, 2012a, TUE), quienes se encargan de definir las orientaciones y prioridades políticas generales de la organización, aportándole a la misma el impulso necesario para su desarrollo. El Consejo Europeo representa el nivel más elevado de la cooperación política entre los países de la UE y establece la agenda política de la organización (UE, s.f. b).

Los principales tratados de la UE después de la firma del *Tratado de Maastricht* en 1992 hasta la salida efectiva de la UE de Reino Unido en 2020 se recogen en la Tabla 15.

Tabla 15: *Fundación de la UE. Tabla resumen de sus Tratados (3 de 3)*

1997	<p>Firma del <i>Tratado de Ámsterdam</i>:</p> <p>Modifica el <i>Tratado de la Unión Europea</i>, los <i>Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas</i> (CE, CECA, Euratom) y determinados actos conexos.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 340, 10 de noviembre de 1997).</p>
2001	<p>Firma del <i>Tratado de Niza</i>:</p> <p>Modifica el <i>Tratado de la Unión Europea</i>, los <i>Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas</i> (CE, CECA, Euratom) y determinados actos conexos.</p> <p>Establece un cambio: “En los apartados 1 y 2 del artículo 254 [del TUE modificado por el Tratado de Ámsterdam], la expresión «Diario Oficial de las Comunidades Europeas» se sustituye por «Diario Oficial de la Unión Europea» (p. 26). El cambio de denominación se hará efectivo en 2003.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 80, 10 de mayo de 2001).</p>
2002	<p>Expiración del <i>Tratado CECA</i>: el 23 de julio de 2002.</p> <p>Artículo 97 del <i>Tratado CECA</i>: “Este tratado será válido por un período de 50 años contados a partir de la fecha de su entrada en vigor”.</p> <p>(No publicado en el Diario Oficial. Sólo disponible en alemán, francés, italiano y neerlandés en https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:11951K/TXT).</p>
2007	<p>Firma del <i>Tratado de Lisboa</i>:</p> <p>Modifica el <i>Tratado de la Unión Europea (TUE)</i> y el <i>Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (TCE)</i>, pasando este último a denominarse <i>Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE)</i>. A partir de entonces, la <i>Unión Europea (UE)</i> sustituye y sucede en todo a la <i>Comunidad Europea (CE)</i>. La <i>Unión</i> ocupa el lugar de la <i>Comunidad</i> y la sucede desde el punto de vista jurídico.</p> <p>La <i>Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea</i> adquiere carácter vinculante mediante el artículo 6, apartado 1, del TUE del <i>Tratado de Lisboa</i>, que le confiere el mismo valor jurídico que a los Tratados.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 306, 17 de diciembre de 2007).</p>
2016	<p>Celebración del <i>Brexit</i>, referéndum sobre la permanencia de Reino Unido en la UE (23/06/2016). Notificación al Consejo Europeo el 29 de marzo de 2017 de su intención de abandonar la organización.</p>
2020	<p>Abandono efectivo de Reino Unido de la UE el 31 de enero de 2020.</p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº L 29, 31 de enero de 2020).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Todas las instituciones de la Unión Europea trabajan al unísono para “promover sus valores, perseguir sus objetivos, defender sus intereses, los de sus ciudadanos y los de los Estados miembros, así como [para] garantizar la coherencia, eficacia y continuidad de sus políticas y acciones” (UE, 2012a, TUE, art. 13). Dichas actuaciones se encuadran, además, en un marco jurídico conformado por los Tratados unionitarios (TUE y TFUE), los Principios generales del Derecho de la Unión y su *Carta de Derechos Fundamentales* que constituyen el denominado Derecho primario. En un rango inferior se sitúan los acuerdos internacionales celebrados por la Unión Europea y, por último el Derecho derivado, basado en los Tratados y válido en la medida en que respeta las normas de rango superior (UE, s.f. b).

La UE regula sus políticas con ayuda de diversos instrumentos jurídicos del Derecho derivado, a saber: a) el reglamento; b) la directiva; y c) la decisión, la recomendación y el dictamen (UE, s.f. b), cuyas características describimos a continuación para facilitar la comprensión del valor de las disposiciones de la política lingüística de la Unión en la que nos adentraremos más adelante.

El reglamento:

“Tiene alcance general, es obligatorio en todos sus elementos y directamente aplicable; sus destinatarios (personas, Estados miembros e instituciones de la Unión) deben acatarlo íntegramente. El reglamento se aplica directamente en todos los Estados miembros desde su entrada en vigor (en la fecha que el propio reglamento fije o, en su defecto, el vigésimo día siguiente al de su publicación en el *Diario Oficial de la Unión Europea*), sin que sea necesario un acto nacional de transposición” (UE, s.f. b, s.p.).

La directiva:

“Es obligatoria para los Estados miembros destinatarios (uno, varios o todos ellos) en cuanto al resultado que debe conseguirse, si bien deja en manos de las autoridades nacionales la elección de la forma y de los medios. El legislador nacional debe adoptar un acto de transposición —también denominando «medida nacional de ejecución»— para transponer la directiva en el Derecho interno y adaptar la legislación nacional a tenor de los objetivos definidos en la directiva. Ese acto de transposición confiere derechos e impone obligaciones a los ciudadanos” (UE, s.f. b, s.p.).

La decisión, la recomendación y el dictamen:

“La decisión es obligatoria en todos sus elementos. Cuando designe destinatarios (Estados miembros, personas físicas o personas jurídicas), solo será obligatoria para estos. La decisión regula situaciones concretas relativas a destinatarios específicos. Un particular únicamente puede hacer valer los derechos conferidos por una decisión destinada a un Estado miembro si este último ha adoptado un acto de transposición. Las decisiones pueden ser directamente aplicables en las mismas condiciones que las directivas” (UE, s.f. b, s.p.).

“La recomendación y el dictamen no crean derechos ni obligaciones para los destinatarios, pero pueden ofrecer orientaciones en relación con la interpretación y el contenido del Derecho de la Unión” (UE, s.f. b, s.p.).

El Parlamento, el Consejo y la Comisión participan en la adopción de la legislación de la Unión, si bien en grado diferente en función del fundamento jurídico aplicable. El procedimiento legislativo para la adopción de actos jurídicos se explica en el artículo 289, apartados 1 y 2, del TFUE de la siguiente manera:

“1. El procedimiento legislativo ordinario consiste en la adopción conjunta por el Parlamento Europeo y el Consejo, a propuesta de la Comisión, de un reglamento, una directiva o una decisión. (...) 2. En los casos específicos previstos por los Tratados, la adopción de un reglamento, una directiva o una decisión, bien por el Parlamento Europeo con la participación del Consejo, bien por el Consejo con la participación del Parlamento Europeo, constituirá un procedimiento legislativo especial” (UE, 2012a, TFUE, art. 289).

El Parlamento puede solicitar a la Comisión que presente propuestas legislativas a él mismo o al Consejo. El Consejo coordina las políticas nacionales y en su seno se debaten, modifican y adoptan leyes. Por su parte, la Comisión, principal órgano ejecutivo de la Unión Europea, es la única instancia responsable de elaborar propuestas de nueva legislación europea y de aplicar las decisiones del Parlamento Europeo y el Consejo de la UE.

La Comisión presenta un programa legislativo y de trabajo anual con sus principales prioridades políticas y define actuaciones concretas, legislativas o no legislativas, para llevar a la práctica las prioridades mencionadas anteriormente, supervisando, además, la aplicación del Derecho de la Unión y el respeto de los Tratados por los Estados miembros. El Parlamento, tras examinar el programa de trabajo anual de la Comisión, indica qué actos legislativos considera apropiados, ejerciendo junto con el Consejo la función legislativa, además de la función presupuestaria (UE, s.f. b).

Al margen de los actos jurídicos citados, enumerados en el artículo 288 del TFUE, la Unión Europea ha desarrollado con la práctica una serie de actos atípicos sin efectos jurídicos como acuerdos interinstitucionales, conclusiones, resoluciones, comunicaciones, informes, libros verdes o libros blancos. Así, por ejemplo, el Consejo de la UE utiliza las conclusiones y resoluciones “para expresar una posición política sobre un tema relacionado con los ámbitos de actuación de la UE. Estos tipos de documentos únicamente establecen compromisos o posiciones políticos y no están previstos en los tratados. Por tanto, no son jurídicamente vinculantes” (UE, s.f. c, s.p.).

Las conclusiones del Consejo

“se adoptan tras un debate celebrado durante una de sus sesiones. Pueden contener una posición política sobre una cuestión particular. Conviene distinguir entre las conclusiones del Consejo y las conclusiones de la Presidencia. Las conclusiones del Consejo las emite el Consejo, mientras que las conclusiones de la Presidencia expresan únicamente la posición de la Presidencia y no comprometen al Consejo” (UE, s.f. c, s.p.).

Por otro lado, las resoluciones del Consejo, en general,

“determinan los futuros trabajos en un ámbito de actuación específico. No tienen efectos jurídicos, pero pueden pedir a la Comisión que haga una propuesta o que adopte medidas. Si la resolución pertenece a un ámbito que no es competencia exclusiva de la UE adopta la forma de una «resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros»” (UE, s.f. c, s.p.).

La Presidencia del Consejo Europeo también puede redactar conclusiones tras la celebración de cumbres.

“Las Conclusiones del Consejo Europeo se adoptan en cada una de las reuniones del Consejo Europeo. Se utilizan para definir asuntos específicos que preocupan a la UE y esbozar las acciones concretas que deben emprenderse o los objetivos que deben alcanzarse. Las Conclusiones del Consejo Europeo pueden asimismo fijar una fecha límite para alcanzar un acuerdo sobre un punto específico o para la presentación de una propuesta legislativa. De este modo, el Consejo Europeo está en condiciones de influir y fijar orientaciones sobre las prioridades en la actuación de la UE.

Antes de la reunión del Consejo Europeo, el presidente del Consejo Europeo redacta unas orientaciones para las Conclusiones. A continuación estas se debaten en el Consejo de Asuntos Generales y posteriormente se adoptan en la reunión del Consejo Europeo. Las Conclusiones se adoptan por consenso entre todos los Estados miembros de la UE” (UE, s.f. c, s.p.).

2.2.2 La política educativa y lingüística de la UE

La política lingüística de la Unión Europea descansa en los mismos principios que la organización. Según se expresa en el artículo 2 de la versión consolidada del TUE de 2012,

“la Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres” (UE, 2012a, p. 17).

Para hablar de política lingüística unionitaria, hemos de hacerlo también de la política educativa en la que se enmarca y cuya razón de ser fundamental es el fomento de la identidad europea y sus valores, respetando la diversidad lingüística y cultural. La política educativa unionitaria hace igualmente hincapié en el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza, en particular, a través del aprendizaje y la difusión de sus lenguas (UE, 2012a, TFUE).

La cooperación de los Estados miembros en materia educativa se ha ido reforzando con el paso del tiempo en pro de una Europa más fuerte, si bien cada país miembro de la Unión es responsable de sus propios sistemas de educación y formación, incluida la enseñanza de idiomas.

La Unión Europea, atendiendo al *principio de atribución* que delimita el reparto de competencias en el seno de la organización, puede hacer uso de las ya mencionadas *competencias de apoyo, coordinación o complementación* para prestar soporte a los Estados miembros en determinados ámbitos, sin por ello sustituir la competencia de éstos en los mismos (UE, 2007a, TFUE, art. 2, apartado 5), tal es el caso de *la educación, la formación profesional, la juventud y el deporte* (TFUE, art. 6). Además, la Unión apoya, coordina y complementa las políticas de los Estados miembros en este ámbito, respetando los *principios de subsidiariedad y proporcionalidad* que regulan el ejercicio de competencias en el seno de la Unión y cuyo fundamento jurídico se asienta en el artículo 5 del *Tratado de la Unión Europea* (UE, 2007a, TUE) y el *Protocolo (n.º 2) sobre la aplicación de los principios de subsidiariedad y proporcionalidad*⁷.

En su papel de apoyo a los Estados miembros, la Comisión de la Unión Europea representa un foro de cooperación entre países para garantizar una educación de calidad para todos (política educativa), para mejorar los sistemas de educación y formación (cooperación internacional en educación y formación), para impulsar la cooperación internacional interuniversitaria y garantizar el reconocimiento de titulaciones académicas (educación superior), para fomentar la movilidad y garantizar que los programas se ajusten a las necesidades del mercado laboral (educación y formación profesionales), así como para mejorar las aptitudes y conocimientos de las personas adultas en su vida profesional a fin de reducir el desempleo y fomentar la ciudadanía activa (aprendizaje de adultos) (UE, 2019a).

La Comisión Europea, desde la *Dirección General de Educación y Cultura (Dirección EAC)*, se encarga de las políticas de la UE en materia de educación, cultura, juventud, idiomas y deporte. La *Agencia ejecutiva EACEA*, esto es, la *Agencia ejecutiva en el ámbito educativo*,

⁷ Enlace al texto completo del *Protocolo n.º 2* https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026es.pdf

audiovisual y cultural, se ocupa de gestionar la financiación en educación, cultura, sector audiovisual, deporte, ciudadanía y voluntariado (Figura 5).

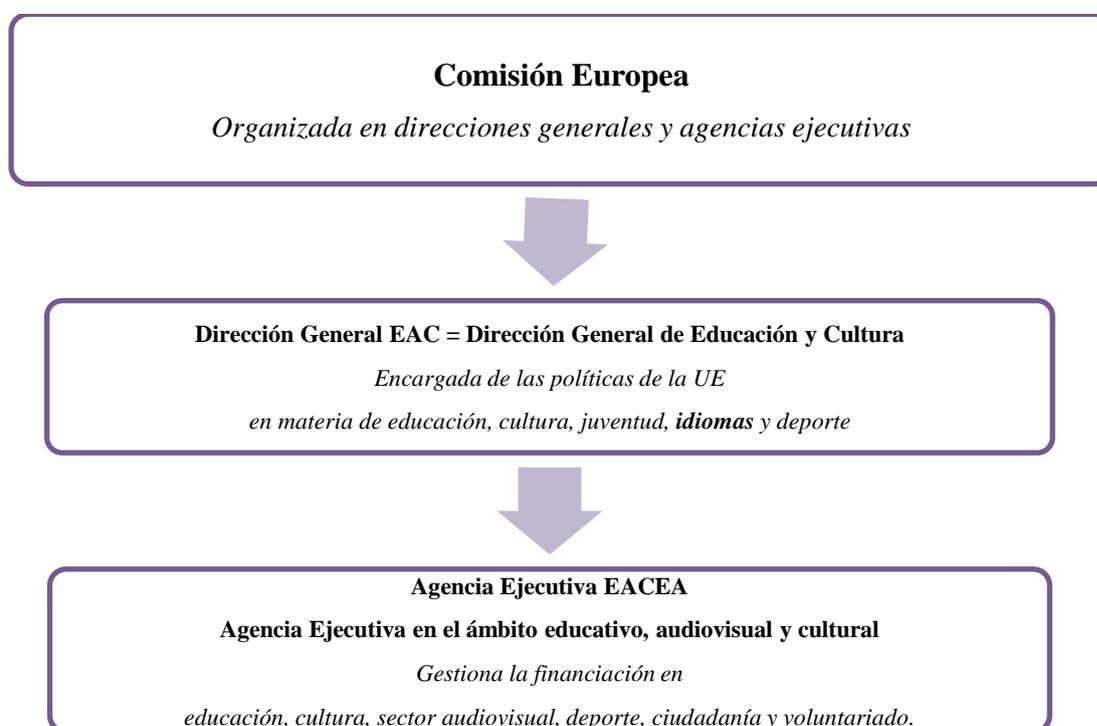


Figura 5: Estructura organizativa de la Dirección General de Educación y Cultura (Dirección General EAC) en el marco institucional de la UE. *Fuente:* Elaboración propia.

La *Dirección General EMPL*, esto es, la *Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión*, es responsable de la política de la UE en materia de empleo, asuntos sociales, competencias, movilidad laboral y los programas de financiación de la UE relacionados con estas materias, por lo que también su actividad repercute en materia de educación y formación.

Los *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* apenas mencionaban la Educación, salvo para referirse a la formación profesional. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha producido un cambio al respecto de manera que los documentos para el desarrollo de la dimensión europea de la educación, esto es, la cooperación de los Estados miembros en este ámbito, se han multiplicado al considerar la misma como indispensable para la integración europea, para la unidad europea, especialmente mediante el aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros.

La competencia en lenguas extranjeras -actualmente denominada competencia multilingüe en el seno de la organización- desempeña un rol nuclear en la integración europea, por lo que la UE financia desde hace décadas medidas, programas y proyectos para el fomento del aprendizaje de idiomas, la mejora de la enseñanza de lenguas, el fomento de la diversidad lingüística y la preservación del patrimonio lingüístico y cultural de Europa, haciendo honor a su lema: “Unida en la diversidad”.

Como parte de su política educativa y lingüística, la Unión Europea financia desde hace décadas diversos programas que integran acciones para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas europeas. Dichos programas crean vínculos entre países y regiones que implican a profesores y estudiantes, reforzando el impacto de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas. Así, por ejemplo, ayudan a financiar proyectos transfronterizos para el desarrollo de métodos de enseñanza y evaluación de idiomas o periodos de formación en el extranjero para profesores de lenguas.

En el caso concreto de ERASMUS se presta apoyo financiero para la movilidad y el aprendizaje de idiomas. En otros casos se concede apoyo en defensa de las lenguas minoritarias y regionales como parte integrante de la realidad cultural de Europa. Entre los beneficios de estos programas se encuentra el aprendizaje recíproco entre profesionales mediante el intercambio de información y buenas prácticas o, en el caso de los estudiantes, la reunión de experiencias académicas, profesionales o personales de gran valor para su futuro (UE, 2004b).

A continuación describimos la evolución de la política educativa y lingüística de la Unión Europea cuyas bases se remontan, como mínimo, a la década de los setenta del siglo XX.

2.2.2.1 Del Tratado constitutivo de la CEE al primer Programa de acción comunitario en materia de educación (1957 a 1976)

En contraste con lo que defiende la mayoría de estudiosos del tema, Valle (2006) considera que la educación ha estado presente en las Comunidades Europeas (ahora Unión Europea) con anterioridad a la década de los setenta. Entre 1957, año en el que se firma el *Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea*, y 1976, año en el que se aprueba el primer *Programa de acción comunitario en materia de educación*, se emiten pocas disposiciones y las emitidas son prácticamente en su totalidad de rango legal bajo. No obstante, éstas, según Valle

(2006, p. 45), “son de gran importancia por cuanto van marcando los principios intencionales [en esta materia], dibujando el marco de actuación en el futuro”.

Para otros autores, así Calzada, Gutiérrez, García Suárez, Sánchez Cañadas, Bayona y Rodríguez Carrajo (tal como se cita en Valle, 2006), no se puede hablar de cooperación europea en materia de educación hasta 1971, año de adopción de la primera resolución para la cooperación comunitaria en esta materia. Con anterioridad a la misma, se celebró la Conferencia de La Haya los días 1 y 2 de diciembre de 1969 en la que se articula la necesidad de prestar atención a otros temas de interés comunitario, más allá de los puramente económicos. Al año siguiente tiene lugar un encuentro informal de los entonces seis ministros de Educación de la CEE en el que se delibera sobre las posibilidades de cooperación en este campo, a raíz del cual se le encomienda “a la Comisión europea la tarea de examinar y valorar las posibilidades reales y campos de actuación prioritarios [en la materia]” (Diestro, 2009).

Estas iniciativas conducirán finalmente a la adopción de la *Resolución de los ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza* (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987), sentándose con ello las bases para el desarrollo de una política de cooperación comunitaria en materia de educación.

Dicha resolución subraya la conveniencia de completar las acciones ya previstas para la formación profesional en el *Tratado CEE* “mediante una cooperación creciente en el sector educativo (...), considerando que el objetivo último consiste, de hecho, en la determinación de un modelo europeo de cultura en correlación con la integración europea” (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987, p. 11). Con este objetivo se acuerda crear un grupo de expertos -más adelante denominado *Comité de Educación*- encargado de analizar la situación y formular sugerencias para la cooperación en el ámbito educativo.

Otros autores, sin embargo, consideran que no procede hablar de cooperación comunitaria en materia educativa hasta 1976, año de adopción de la *Resolución del Consejo y de los ministros de Educación sobre un programa de acción en materia de educación* (Comunidades Europeas, 1976). Ésta estaba inspirada en una resolución anterior, la *Resolución de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, relativa a la cooperación en el sector educativo*, adoptada el 6 de junio de 1974 (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987). En la *Resolución*

de 1974 se recogen las ideas principales de todos los documentos de reflexión surgidos en torno al tema tras la adopción de la *Resolución de los ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971*, entre los que destacan los informes presentados a la Comisión por Spinelli (diciembre de 1972) y Janne (febrero de 1973), ambos elaborados con la intención de encontrar fórmulas idóneas para gestionar la cooperación comunitaria en materia de educación.

En la *Resolución* de 1974 se definen los principios básicos de actuación y los campos prioritarios para la cooperación en materia educativa, desvinculando la Educación del sistema económico productivo. Además, ya no se habla de un ámbito educativo concreto -la formación profesional, sino "de la educación en su sentido más amplio, dándole un carácter de Educación Permanente" (Valle, 2006, p. 39).

Asimismo, mediante la *Resolución* de 1974 se crea el ya citado *Comité de Educación* como primer órgano administrativo comunitario en esta materia que habría de asistir a la Comisión en estas cuestiones. Dicho Comité obtiene carta de naturaleza mediante la ya también citada *Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación* (Comunidades Europeas, 1976) en la que, además, se define su composición y funciones.

Según esta última *Resolución*, el *Comité* estaba compuesto por representantes de los Estados miembros y la Comisión, y tenía por misión coordinar y vigilar la puesta en marcha del primer *Programa de acción permanente en materia de educación* cuyas áreas de trabajo fundamentales serán: la mejora de las posibilidades de formación cultural y profesional de las personas venidas de otros Estados miembros de las Comunidades o de países no miembros, así como de sus hijos; la mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos de los Estados miembros; la recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación; la cooperación en el campo de la enseñanza superior; la enseñanza de lenguas extranjeras; y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación (Comunidades Europeas, 1976).

La Tabla 16 presenta un resumen de los principales acontecimientos ya descritos en relación con la política educativa y lingüística de la Unión Europea acaecidos entre 1957 y 1976.

Tabla 16: *La política educativa y lingüística de la UE (1957-1976)*

<p>1969</p>	<p>Conferencia de La Haya los días 1 y 2 de diciembre:</p> <p>Se articula la necesidad de prestar atención a otros temas de interés comunitario, más allá de los puramente económicos.</p>
<p>1970</p>	<p>Reunión informal de los seis ministros de Educación de la CEE:</p> <p>Se delibera sobre las posibilidades de cooperación en este campo.</p> <p>Se encomienda a la Comisión europea examinar y valorar las posibilidades de cooperación en esta materia.</p>
<p>1971</p>	<p><i>Resolución de los ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza.</i></p> <p>Se sientan las bases para el desarrollo de una política de cooperación comunitaria en materia de educación.</p> <p>(Disponible en: Consejo de las Comunidades Europeas, 1987).</p>
<p>1974</p>	<p><i>Resolución de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo.</i></p> <p>Se desvincula la educación del sistema económico productivo y se habla de la educación en un sentido amplio. Se definen los principios básicos de actuación y los campos prioritarios para la cooperación en materia educativa. Se crea el <i>Comité de Educación</i>.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 98, 20 de agosto de 1974. Para consultar la versión española de este documento véase: Consejo de las Comunidades Europeas, 1987).</p>
<p>1976</p>	<p><i>Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación.</i></p> <p>Se otorga carta de naturaleza al <i>Comité de Educación</i>, se define su composición y sus funciones. Se establece el primer <i>Programa de acción permanente en materia de educación.</i></p> <p>Objetivo del área de trabajo de idiomas, entre otros: conseguir que el mayor número de personas hable al menos otra lengua comunitaria.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 38, 19 de febrero de 1976).</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el área de trabajo específica que la *Resolución* de 1976 dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras, el objetivo a conseguir es que el mayor número posible de alumnos aprenda las lenguas de la Comunidad, para lo que se propone que todos los centros educativos oferten al menos otra lengua comunitaria. También se subraya la conveniencia de que los profesores de idiomas hagan parte de su formación en una región donde se hable la lengua extranjera meta. Igualmente se apunta como conveniente el fomento de la enseñanza de idiomas fuera del

sistema escolar tradicional, en particular en la formación de adultos. Otra de las acciones sugeridas en materia de lenguas extranjeras es la relacionada con la investigación sobre los métodos empleados en la enseñanza de idiomas en los diferentes países, así como el aprovechamiento de los estudios realizados en este campo por el CCC del Consejo de Europa para hacer uso de aquellos considerados más eficientes.

En la *Resolución* de 1976 se exhorta igualmente al fomento de los intercambios y la movilidad de alumnos y profesores en el interior de la Comunidad “para dar una dimensión europea a la experiencia de los profesores y los alumnos de las escuelas primarias y secundarias” (Comunidades Europeas, 1976, p. 3). Con ello, se recoge, por vez primera, de manera explícita la dimensión europea de la educación cuyo significado irá definiéndose a lo largo del tiempo y en la que se redundará en disposiciones posteriores, exhortando a la puesta en marcha de acciones concretas (enseñanza de lenguas extranjeras, fomento de contactos entre alumnos de diferentes países, cooperación entre centros educativos, etc.) como medio para el logro de una Europa unida (Valle, 2006).

El *Programa de acción* de la *Resolución* de 1976 dotará de “fundamento jurídico a todas las acciones puntuales que en materia de educación se desarrollaron con posterioridad” (Valle, 2006, p. 56), otorgando igualmente a la Educación una doble fundamentación, por un lado “como promotora de la propia idea de la unidad europea” y por otro, “como elemento fundamental para el desarrollo de la igualdad de oportunidades sociales” (*Ibid.*, p. 57).

De este período cabe destacar la creación del CEDEFOP (*Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*), fundado en 1975, el cual “proporciona los datos en que se basan las políticas de educación y formación profesionales de la UE” (UE, 2019a, s.p.).

2.2.2.2 Del primer Programa de acción comunitario en materia de educación al Tratado de Maastricht (1976 a 1992)

El *Programa de acción* de 1976 impulsa la toma de medidas que favorecen la creación de importantes infraestructuras educativas comunitarias que darán respuesta a las áreas prioritarias de actuación allí definidas y que harán posible la puesta en marcha de acciones concretas para la cooperación comunitaria en materia educativa.

Entre dichas actuaciones queremos destacar la creación en enero de 1978 de EURYDICE, *Red Europea de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea*, cuya labor inicial fundamental será la elaboración de una base de datos sobre cuestiones de política educativa de los Estados miembros para la toma coherente de decisiones en este ámbito. EURYDICE está organizado en unidades nacionales. En el caso de España, el portal *EURIDYCE España-REDIE* difunde los trabajos de la red española y europea de información sobre Educación (EURIDYCE, de la Comisión Europea, y REDIE, de las administraciones educativas españolas). Con el paso del tiempo se han ampliado sus funciones y la complejidad de las mismas y, hoy en día, promueve valiosos estudios e investigaciones sobre política educativa de los Estados miembros y sobre sus sistemas educativos.

En la etapa que nos ocupa (1976-1992) cabe decir que el impulso definitivo para la cooperación educativa en el seno de la Comunidad lo dará la entrada en vigor el 1 de julio de 1987 del *Acta Única Europea*, en la que se marca el 31 de diciembre de 1992 como fecha límite para hacer efectivo el Mercado Interior. Dicha meta obligará a incidir en el emprendimiento de acciones en materia educativa a fin de preparar a los ciudadanos para afrontar los retos sociales y económicos futuros.

Así las cosas, en los años ochenta comienza a mostrarse verdadera voluntad por desarrollar una política educativa común (Rodríguez, 1993) que dará lugar a importantes programas comunitarios destinados a apoyar y completar las acciones emprendidas en Educación por los Estados miembros. La eclosión de programas sectoriales en esta etapa “deriva, lógicamente, de la creciente preocupación por construir, mediante la Educación, la *Europa de los Ciudadanos*. Una Europa que se hará realidad con la aprobación del *Tratado de Maastricht* en 1992” (Valle, 2006, p. 137).

Con el propósito de reforzar la cooperación en Educación se adopta la *Resolución 88/C 177/02 del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza, de 24 de mayo de 1988* (Comunidades Europeas, 1988b). La dimensión europea de la educación es considerada “como un elemento que contribuye al desarrollo de la Comunidad y a la realización del objeto de crear un mercado interno unificado para el año 1992” (Comunidades Europeas, 1988b, p. 5). En este sentido, la *Resolución* subraya la especial importancia del aprendizaje de idiomas de otros Estados miembros y de los

intercambios entre jóvenes como medio para fomentar la comprensión entre los europeos y el desarrollo de una identidad europea.

En la Tabla 17 hacemos una primera presentación de los principales programas de acción comunitarios (PAC) en materia de educación correspondientes a este período (1976-1992) antes de detenernos en cada uno de ellos.

Tabla 17: Principales programas de acción comunitarios en educación (1977-1992)

1986	COMETT I para la formación profesional (1986-1989) - Decisión 86/365/CEE del Consejo, de 24 de julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 222, 8 de agosto de 1986).
1987	ERASMUS para la movilidad de estudiantes y profesores y la cooperación interuniversitaria dentro de la Comunidad (a partir del 1 de julio de 1987, en 1995 se integra en el programa SÓCRATES) - Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). Objetivo: favorecer la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios y promover una cooperación más estrecha entre las universidades de los Estados miembros. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 166, 25 de junio de 1987).
1987	PETRA I para la formación profesional (1988-1991) - Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional. Objetivo: fomentar el desarrollo de la creatividad, la toma de iniciativas y el espíritu de empresa de los jóvenes. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 346, 10 de diciembre de 1987).
1988	LA JUVENTUD CON EUROPA para la movilidad de los jóvenes (1988-1991) - Decisión 88/348/CEE del Consejo, de 16 de junio de 1988, por la que se adopta el programa "La Juventud con Europa" para el fomento del intercambio de jóvenes en la Comunidad. Objetivo: potenciar el protagonismo de los jóvenes en la construcción de la <i>Europa de los Ciudadanos</i> a través del intercambio de jóvenes y el apoyo de monitores de jóvenes, organizaciones y entidades que puedan desempeñar un papel en la promoción u organización de intercambios de jóvenes trabajadores en la Comunidad, para la ampliación de su formación profesional y sus conocimientos culturales, lingüísticos y humanos. Se excluyen intercambios que se inscriban en el contexto de un programa escolar o de formación profesional. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 158, 25 de junio de 1988).
1988	DELTA para la integración de las TIC en la enseñanza (1988-1990) - Decisión 88/417/CEE del Consejo, de 29 de junio de 1988, relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (DELTA), acción exploratoria. Conformación de una base para una acción concertada en la integración de las TIC en educación. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 206, 30 de julio de 1988).
1989	LINGUA para el aprendizaje de idiomas (1990-1994) - Decisión 89/489/CEE del Consejo, de 28 de julio de 1989, por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (LINGUA).

	<p>Primer programa específico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Objetivo: la toma de medidas por parte de los Estados miembros para exhortar a los ciudadanos, en general, y a los estudiantes y trabajadores, en particular, a aprender lenguas extranjeras. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 239, 16 de agosto de 1989).</p>
1989	<p>COMETT II para la formación profesional (1990-1994) - <i>Decisión 89/27/CEE del Consejo, de 16 de diciembre de 1988, por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (COMETT II).</i> (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 13, 17 de enero de 1989).</p>
1989	<p>EUROTECNET para la formación profesional (1990-1994) - <i>Decisión 89/657/CEE del Consejo, de 18 de diciembre de 1989, por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (EUROTECNET); modificada por Decisión 92/170/CEE del Consejo, de 16 de marzo de 1992, por la que se crea un Comité consultivo único EUROTECNET y FORCE.</i> (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 393, 30 de diciembre de 1989 & D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 75, 21 de marzo de 1992).</p>
1990	<p>FORCE para la formación profesional (1991-1994) - <i>Decisión 90/267/CEE del Consejo, de 29 de mayo de 1990, por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea (FORCE); modificada por Decisión 92/170/CEE del Consejo, de 16 de marzo de 1992, por la que se crea un Comité consultivo único EUROTECNET y FORCE.</i> (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 156, 21 de junio de 1990 & D.O. de las Comunidades Europeas, nº 75, 21 de marzo de 1992).</p>
1991	<p>PETRA II para la formación profesional (1992-1994) - <i>Decisión 91/387/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1991, por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional.</i> (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 214, 2 de agosto de 1991).</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2.2.1 El PAC para la formación profesional Comett I y II

El primero de los programas de acción comunitarios de alcance será COMETT, integrado en el ámbito de la formación profesional y aprobado por *Decisión 86/365/CEE del Consejo, de 24 de julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías* (Comunidades Europeas, 1986) y cuyo año de adopción coincide con el de la adhesión efectiva de España a las Comunidades Europeas.

Tal como indica el enunciado de la *Decisión*, el fin específico de COMETT (1986-1989) será el fomento de la cooperación universidad-empresa para la formación en nuevas tecnologías. En diciembre de 1988 se aprueba una segunda fase del *Programa* bajo el nombre de COMETT II (Comunidades Europeas, 1989a), que se prolongará de 1990 a 1994 y cuyo objetivo

fundamental será el refuerzo de la formación en las tecnologías particularmente avanzadas, el desarrollo de los recursos humanos altamente cualificados y, en consecuencia, la competitividad de la industria europea.

Los elementos más importantes de COMETT serán incluidos a finales de 1994 en el programa de acción comunitario para la mejora de la formación profesional LEONARDO DA VINCI, en el que nos detendremos más adelante.

2.2.2.2.2 El PAC para la movilidad de los estudiantes Erasmus

El programa ERASMUS, cuya aplicación se inicia el 1 de julio de 1987 mediante *Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes* (Comunidades Europeas, 1987b), modificada a su vez por la *Decisión 89/663/CEE del Consejo, de 14 de diciembre de 1989* (Comunidades Europeas, 1989c), nace con el objetivo fundamental de favorecer la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios y de promover una cooperación más estrecha entre las universidades de los Estados miembros, por lo que sus destinatarios serán estudiantes, profesores universitarios y personal administrativo de las universidades.

“En el contexto del programa ERASMUS [y del programa LINGUA], el término universidad se utilizará para abarcar todos los tipos de centros de enseñanza y de formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel, cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros” (Comunidades Europeas, 1987b, p. 21).

La anteriormente citada cooperación aspiraba a crear una base para la colaboración en materia económica y social, además de propiciar el desarrollo de una conciencia ciudadana europea, de un sentimiento de pertenencia a Europa entre los participantes para la consolidación de la llamada *Europa de los Ciudadanos*.

Con tal propósito se emprenden acciones desde el programa ERASMUS destinadas a promover la movilidad mediante el reconocimiento académico de títulos y de períodos de estudios.

Igualmente se desarrolla un sistema de becas para la ayuda financiera directa de los estudiantes, inclusive gastos originados para la preparación lingüística necesaria.

En 1995, el programa ERASMUS se incardina en el programa integrado para la educación SÓCRATES del que hablaremos de manera extendida en páginas posteriores.

2.2.2.2.3 El PAC para la movilidad de los jóvenes La Juventud con Europa

El programa de movilidad juvenil nace mediante *Decisión 88/348/CEE del Consejo, de 16 de junio de 1988, por la que se adopta el programa "La Juventud con Europa" para el fomento del intercambio de jóvenes en la Comunidad* (Comunidades Europeas, 1988a). El programa LA JUVENTUD CON EUROPA potencia el protagonismo de los jóvenes en la construcción de la *Europa de los Ciudadanos* a través del intercambio de jóvenes de entre 15 y 25 años para la ampliación de su formación profesional y sus conocimientos culturales, lingüísticos y humanos. Del *Programa* se excluyen intercambios inscritos en el contexto escolar o de formación profesional. LA JUVENTUD CON EUROPA también presta apoyo a monitores de jóvenes, organizaciones y entidades que puedan desempeñar un papel en la promoción u organización de intercambios de jóvenes trabajadores en la Comunidad.

Los mencionados intercambios de jóvenes trabajadores pasarán a considerarse instrumento clave para su formación y preparación para la vida adulta, por lo que el *Programa*, pensado inicialmente para un período de dos años y medio (1988-1991), se ampliará en una segunda y tercera fase, de 1992 a 1994 y de 1995 a 1999, respectivamente, de las que hablaremos en otro epígrafe más adelante.

2.2.2.2.4 El PAC para la inclusión de las tecnologías en la enseñanza Delta

En relación con la inclusión de las tecnologías en la enseñanza surge en 1988 el programa DELTA, aprobado mediante *Decisión 88/417/CEE del Consejo, de 29 de junio de 1988, relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (DELTA), acción exploratoria* (Comunidades Europeas, 1988c). No obstante, la primera incursión de las TIC en el panorama educativo comunitario ya se había producido con anterioridad mediante la *Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 19 de septiembre de 1983, sobre las medidas relativas a la introducción de las nuevas tecnologías de la*

información en la educación (Comunidades Europeas, 1983), destinada a que todos los jóvenes adquirieran conocimientos básicos en tecnologías de la información y la comunicación.

En esta misma línea de integración de las TIC en educación se aprueba el citado programa DELTA, cuyo objetivo fundamental es el fomento de la investigación en nuevas tecnologías en la Comunidad para convertir las TIC en un instrumento de apoyo al aprendizaje, especialmente en la enseñanza abierta y a distancia.

DELTA nace para dar respuesta a las necesidades de formación surgidas del nuevo contexto económico y social ante la llegada del Mercado Único. La investigación en tecnologías del aprendizaje persigue encontrar soluciones que satisfagan de manera más flexible y económica las necesidades futuras de educadores y estudiantes. La idea es que todos los agentes implicados, es decir, tanto las Administraciones como la industria y los profesionales de la educación trabajen de manera consensuada para así poder afrontar con eficacia los retos económicos y sociales y garantizar una formación profesional permanente que, de otra manera, no podría asumirse económicamente.

La puesta en marcha de DELTA, así como las sinergias con otras acciones en el campo de las tecnologías de la información y comunicación van conformando una base para una acción concertada hacia la integración de las TIC en educación que irá ganando en solidez de manera paulatina (Valle, 2006).

2.2.2.2.5 El PAC para el aprendizaje de idiomas Lingua

En relación con la política educativa lingüística, tal como apunta Valle (2006), la importancia de impulsar el aprendizaje de lenguas ya se había puesto de relieve en diversos documentos, entre ellos, el *Informe Spinelli* de 1972, en 1973 en el *Informe Janne*, en la ya citada *Resolución de los ministros de Educación relativa a la cooperación en el sector educativo* de 1974 (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987), así como en la ya también citada *Resolución del Consejo y de los ministros de Educación sobre un Programa de acción en materia de educación* de 1976 (Comunidades Europeas, 1976).

Sobre esta base se pone en marcha en el año 1989 el primer programa específico para el aprendizaje de lenguas extranjeras denominado LINGUA. El programa quinquenal LINGUA

(1990-1994), aprobado mediante *Decisión 89/489/CEE del Consejo, de 28 de julio de 1989, por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea* (Comunidades Europeas, 1989b), será el más importante de los aprobados hasta entonces en un Consejo de Educación de la Comunidad (Monteira, 1989).

El *Programa* nace con el objetivo de promover la mejora cualitativa y cuantitativa del conocimiento de lenguas extranjeras. “En el contexto del programa LINGUA, por enseñanza de lenguas extranjeras se entenderá [por entonces] únicamente la enseñanza de las lenguas alemana, danesa, española, francesa, griega, inglesa, irlandesa, italiana, luxemburguesa, neerlandesa y portuguesa, enseñadas como lenguas extranjeras” (Comunidades Europeas, 1989b, p. 25). Sin embargo, este concepto se ampliará posteriormente con la incorporación de nuevos países a la Unión y con el desarrollo de políticas lingüísticas orientadas al fomento de lenguas minoritarias y poco estudiadas dentro del espacio europeo comunitario (Valle, 2006).

El objetivo de LINGUA es facilitar a los Estados miembros la toma de medidas oportunas para exhortar a los ciudadanos, en general, y a los estudiantes y trabajadores, en particular, a aprender lenguas extranjeras. Igualmente se persigue la mejora de la formación del profesorado de idiomas, el fomento de la innovación metodológica y el uso de las tecnologías de la comunicación en la enseñanza de lenguas.

Las acciones a llevar a cabo en el marco del programa LINGUA se estructuran en cinco bloques: 1) Financiación de proyectos de formación permanente de profesores de lenguas extranjeras, así como de personas dedicadas a la formación de profesores o a la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Comunidad. 2) Medidas dirigidas al fomento del aprendizaje de idiomas en la universidad. En este contexto se propone crear una red europea de cooperación universitaria –objetivo también incluido en el programa ERASMUS-, centrada fundamentalmente en el fomento de la movilidad comunitaria de los estudiantes que se estén especializando en el estudio de lenguas extranjeras o que las cursen paralelamente a otras disciplinas y, en particular, en la promoción de la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras. 3) La tercera acción del *Programa* incluye medidas destinadas a fomentar el conocimiento de lenguas extranjeras para atender las necesidades lingüísticas del mundo empresarial; la elaboración de materiales didácticos por sectores económicos; el desarrollo de

metodologías de autoaprendizaje y la creación de certificaciones para la acreditación de cualificaciones en lenguas extranjeras atendiendo a profesiones o sectores económicos. 4) La cuarta de las acciones del programa LINGUA está orientada al fomento de los intercambios de jóvenes que cursan estudios de formación de carácter especializado, profesional o técnico en la Comunidad más allá del período de escolarización obligatorio y organizados en el contexto de un proyecto de centro. 5) La última acción incluye medidas complementarias para facilitar la gestión del *Programa* y el cumplimiento de objetivos.

LINGUA se integrará en el año 1995 en el programa SÓCRATES, del que, como ya hemos apuntado, hablaremos ampliamente más adelante.

2.2.2.2.6 Los PAC para la FP: Petra I y II, Eurotecnet y Force

A pesar del trabajo realizado en diferentes ámbitos educativos, la prioridad de esta etapa sigue estando en la formación profesional, lo que explica el establecimiento de varios programas de acción en este terreno. Además del ya citado COMETT cabe reseñar PETRA I (1988-1991), aprobado mediante *Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional* (Comunidades Europeas, 1987a), y PETRA II (1991-1994), aprobado mediante *Decisión 91/387/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1991, por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional* (Comunidades Europeas, 1991a). PETRA I y II estaban pensados para la formación profesional de los jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional a fin de incrementar su capacidad de adaptación a los cambios económicos, sociales y tecnológicos.

Por su parte, el programa EUROTECNET (1990-1994), aprobado mediante *Decisión 89/657/CEE del Consejo, de 18 de diciembre de 1989, por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea* (Comunidades Europeas, 1989d), estaba destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional.

El programa FORCE (1991-1994), aprobado mediante *Decisión 90/267/CEE del Consejo, de 29 de mayo de 1990, por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la*

formación profesional continuada en la Comunidad Europea (Comunidades Europeas, 1990a), orientado al desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad.

Las *Decisiones 89/657/CEE* (EUROTECNET) y *90/267/CEE* (FORCE) se verán modificadas en 1992 mediante *Decisión 92/170/CEE del Consejo, de 16 de marzo de 1992, por la que se crea un Comité consultivo único EUROTECNET y FORCE* (Comunidades Europeas, 1992a).

Todos estos programas venían precedidos de acciones anteriores que serán absorbidas por los mismos, hasta que, finalmente, todos ellos se integran en 1995 en el programa LEONARDO DA VINCI para la formación profesional, consiguiéndose con ello una gestión más eficaz.

Como venimos viendo, la preocupación por la economía sigue marcando el ritmo de la política educativa y lingüística. Con respecto a las lenguas extranjeras, cabe decir que en esta etapa cobran mayor protagonismo que en la etapa anterior en un intento creciente por desarrollar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la Comunidad Europea de cara al Mercado Único.

Por ese mismo motivo se redoblan también esfuerzos durante la década de 1980 para facilitar el reconocimiento de titulaciones en todo el territorio comunitario (Valle, 2006). Así, para el reconocimiento mutuo de títulos, certificados y diplomas y facilitar con ello la libre circulación de trabajadores dentro de la Comunidad se crea en 1984 la red NARIC (*National Academic Recognition Information Centres in the European Union*), *Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico*, cuya función principal es el reconocimiento de títulos y el asesoramiento en la realización de trámites para convalidaciones. Actualmente existen centros nacionales de la red NARIC en todos los Estados miembros de la UE, así como en los países integrados en el Espacio Económico Europeo.

2.2.2.3 Del Tratado de Maastricht a la Estrategia de Lisboa (1992 a 2000)

Con la firma del *Tratado de la Unión Europea* -comúnmente conocido como *Tratado de Maastricht*- el 7 de febrero de 1992 y su entrada en vigor el 1 de noviembre de 1993, la organización supranacional inicia una nueva etapa en la que “la educación general, y no sólo la Formación Profesional, pasa a formar parte del Derecho Primario de la Unión” (Valle, 2006,

p. 141) al incorporarse al *Tratado CE* un capítulo específico dedicado a la misma con el título “Educación, formación profesional y juventud” cuyo artículo 126 dice lo siguiente:

“La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística” (UE, 1992b, TCE, art. 126.1).

Según el mismo artículo 126, apartado 2, la acción de la Unión en el ámbito de la *Educación, formación profesional y juventud* debe fluir por los cauces siguientes: el desarrollo de la dimensión europea de la educación fundamentalmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros; la movilidad de estudiantes y profesores; la promoción de la cooperación entre los centros docentes; el intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes a los sistemas de formación en los Estados miembros; el incremento de los intercambios entre jóvenes y animadores socioeducativos y el fomento de la educación a distancia.

La política educativa de esta etapa descansa en sus tres principios fundamentales: el de subsidiariedad, el respeto a la soberanía de los Estados y el respeto a la diversidad. El objetivo es desarrollar una política educativa concertada y de calidad (Valle, 2006).

Con la firma del *Tratado UE* se hace patente la preocupación por la calidad de la educación, adquiriendo ésta “el protagonismo central en torno al que se articula el resto de argumentos de la política educativa de esta etapa” (Valle, 2006, p. 176). La firma del *Tratado* implica un replanteamiento no sólo de la formación profesional, sino también de la política educativa en sentido amplio, lo que se traduce en la agrupación de iniciativas en programas globales integrados en pro de la eficacia. De esta manera, la mayoría de acciones en materia educativa se integran, a partir de 1992, en tres programas globales: SÓCRATES, para la educación en general, LEONARDO DA VINCI, para la formación profesional, y LA JUVENTUD CON EUROPA, para la movilidad juvenil (Tabla 19).

Además de los programas de acción comunitarios, en los que nos detendremos más adelante, se publican numerosos documentos en torno a la mejora de la calidad de la educación en

campos distintos que, en muchos casos, conformarán la base para el desarrollo de la política educativa del nuevo milenio. A continuación reseñamos aquellos que consideramos más relevantes para el período que nos ocupa (1992-2000), en particular, por su repercusión en la política educativa lingüística (Tabla 18).

Tabla 18: *La política educativa y lingüística de la UE (1992-2000)*

1993	<p>Publicación del <i>Libro Verde de la dimensión europea de la educación [COM(93) 457 final]</i>. Bruselas, 29 de septiembre de 1993.</p> <p>Dibuja las líneas generales de la política educativa tras la firma del <i>Tratado de Maastricht</i>. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993).</p>
1995	<p>Aprobación de la <i>Resolución 95/C 207/01 del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea</i>.</p> <p>(D.O. de la Comunidades Europeas, nº C 207, 12 de agosto de 1995).</p>
1995	<p>Publicación del <i>Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento [COM(95) 590 final]</i>. Bruselas, 29 de septiembre de 1995.</p> <p>Propone un análisis y orientaciones de acción en los ámbitos de la educación y la formación. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).</p>
1996	<p>Publicación del <i>Libro Verde de la Comisión - Educación, formación, investigación: Los obstáculos para la movilidad transnacional [COM(96) 462 final - No publicado en el Diario Oficial]</i>. Bruselas, 2 de octubre de 1996.</p> <p>Se analizan los principales obstáculos para la movilidad y se proponen soluciones. (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996).</p>
1996	<p>Celebración del <i>Año Europeo de la Educación Permanente - Decisión 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes"</i>.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 256, 26 de octubre de 1995).</p>
1997	<p><i>Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Por una Europa del conocimiento [COM (97) 563 final - No publicada en el Diario Oficial]</i>. Bruselas, 12 de noviembre de 1997.</p> <p>Objetivo: crear un Espacio Europeo de Educación abierto y dinámico, centrado en la educación y la formación a lo largo de toda la vida, a fin de construir la Europa del conocimiento y poder abordar con éxito los retos del siglo XXI.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 1997b).</p>

1998	<p><i>Resolución 98/C 1/02 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea.</i></p> <p>El aprendizaje precoz de idiomas como medio hacia el <i>plurilingüismo europeo</i>. Se invita a la Comisión a respaldar una serie de acciones para el aprendizaje temprano de idiomas.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 1, 3 de enero de 1998).</p>
1998	<p><i>Conclusiones 98/C 1/03 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria.</i></p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 1, de 3 de enero de 1998).</p> <p>Los esfuerzos realizados en esta materia desembocarán en la publicación en febrero de 2001 de la <i>Recomendación 2001/166/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar</i> en la que se aúnan indicadores para la evaluación de la calidad de la educación escolar.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 60, 1 de marzo de 2001).</p>
1998	<p><i>Creación del Sello europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.</i></p> <p>Distinción convocada anualmente para premiar la innovación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Arranca con una fase piloto en 1998 y en 1999 se conceden las primeras distinciones.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el *Libro Verde de la dimensión europea de la educación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993), publicado en 1993 se dibujan las líneas generales para la cooperación europea en materia de educación tras la firma del *Tratado UE*.

Según el *Libro Verde*, elementos como la mejora de los conocimientos lingüísticos, el conocimiento cultural mutuo entre los Estados miembros, la cooperación transnacional en proyectos, la movilidad y los intercambios transnacionales, la asociación transnacional, la formación de docentes para el fomento de la dimensión europea de la enseñanza, entre otros, contribuyen al desarrollo de la conciencia de la ciudadanía europea y, por ende, facilitan la inserción de los ciudadanos al nuevo contexto económico, social y cultural con la llegada del Mercado Único. Es por eso que los sistemas educativos han de adaptarse para dar una respuesta global y coherente a estas necesidades a fin de posibilitar una mejor inserción social y profesional de los jóvenes.

Una de las reflexiones del *Libro* gira en torno a la necesidad de mejora de la enseñanza de idiomas, ya que:

“La pobreza de los conocimientos de idiomas y la escasa familiarización con las demás culturas es en la actualidad uno de los principales obstáculos para la movilidad. No es posible desplazarse a otro país si no es posible comunicarse, por lo que la competencia lingüística es un `requisito previo´ de la movilidad y los intercambios, y una prioridad para la introducción de la dimensión europea en la enseñanza y el conocimiento de las demás culturas” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, p. 11).

En materia de política educativa lingüística, se adopta en el año 1995 la *Resolución 95/C 207/01 del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea* (UE, 1995c) cuyo objetivo fundamental será el fomento del *pluralismo lingüístico* en todas las etapas educativas como vía de acceso a la riqueza cultural de la Unión:

“La Resolución tiene por objeto suministrar las bases de una reflexión sobre los medios propios de que disponen los sistemas educativos para proseguir la construcción de una Europa sin fronteras interiores y hacer que los pueblos de la Unión se comprendan mejor entre sí. En este sentido, el fomento del pluralismo lingüístico se convierte en uno de los envites fundamentales de la educación. Procede entonces, al tiempo que se reafirma el principio de un estatuto igual para cada una de las lenguas de la Unión, reflexionar sobre los instrumentos que puedan mejorar y diversificar su enseñanza y práctica, permitiendo así a cada ciudadano acceder a la riqueza cultural que tiene sus raíces en la diversidad lingüística de la Unión” (UE, 1995c, p. 1).

Entre las medidas propuestas para la mejora del aprendizaje de lenguas en la *Resolución* de 1995 se encuentran las siguientes: facilitación del contacto con hablantes de la(s) lengua(s) meta mediante el fomento de la movilidad virtual y física de profesores y alumnos; promoción de métodos innovadores en la enseñanza de lenguas en todas las etapas educativas; enseñanza precoz de idiomas; promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación técnica y profesional y en la enseñanza de adultos en general; mejora de la formación de los profesores de lenguas; formación en lenguas de todos los profesores en general con vistas al fomento de las enseñanzas bilingües; y elaboración de un programa con indicadores comunes a poner en marcha en contacto estrecho con el Consejo de Europa y otras organizaciones internacionales

para poder armonizar la evaluación de competencias en materia de lenguas extranjeras en todos los Estados miembros.

En cuanto a la diversificación de la oferta de idiomas, la *Resolución* de 1995 recomienda el aprendizaje de al menos dos lenguas de la Unión, además de la lengua o lenguas maternas, durante un período mínimo de dos años. Igualmente recomendada será la inclusión entre las lenguas ofertadas de aquellas que resulten menos difundidas y enseñadas. Relevante será también la sensibilización de alumnos, estudiantes y profesores sobre las ventajas de la adquisición de competencias lingüísticas diversificadas.

La Comisión Europea, en su afán de fomentar la calidad de la Educación, presenta en 1995 el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995) que marca las líneas básicas de actuación a seguir en materia educativa a partir de 1996, año declarado como *Año Europeo de la Educación y Formación Permanentes*, del que hablaremos más adelante.

El *Libro Blanco* ofrece una reflexión detenida sobre los retos a los que habrán de enfrentarse los ciudadanos europeos en un contexto cada vez más marcado por fuertes transformaciones tecnológicas y económicas, ofreciendo “orientaciones para la acción en torno a objetivos tendentes a desarrollar una educación y formación de gran calidad” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p. 4).

También ofrece apoyo a los Estados miembros para poder desenvolverse con éxito en una “sociedad a la que se define literalmente como *sociedad cognitiva*, esto es, una sociedad definida por situar al conocimiento y a las ideas como eje de rotación” (Valle, 2006, p. 235). Tal como se expresa en el *Libro*, la educación y la formación constituyen herramientas clave para afrontar con éxito dichos retos. La competitividad de la economía europea y la estabilidad social en Europa se construyen a través del conocimiento.

En este marco se establecen cinco objetivos prioritarios en materia educativa, entre ellos hablar tres lenguas comunitarias (dos lenguas, más la(s) lengua(s) materna(s)). El *multilingüismo* se presenta aquí como “un elemento tan constitutivo de la identidad y de la ciudadanía europeas como la sociedad cognitiva” (Consejo de las Comunidades Europeas, 1995, p. 44), representando un medio para beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que

ofrece un Mercado Interior sin fronteras, para reforzar el sentimiento de pertenencia a una Europa rica y diversa culturalmente, para el enriquecimiento cultural, así como para reforzar la comprensión entre los ciudadanos europeos.

Según el *Libro Blanco*, el aprendizaje de idiomas debe hacerse extensivo a toda la ciudadanía, independientemente de su trayectoria académica o formativa o de cualquier otra circunstancia. Se recomienda igualmente un aprendizaje temprano de idiomas por los beneficios intelectuales que ello reporta. Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres lenguas comunitarias se aconseja comenzar el aprendizaje en el nivel de preescolar y continuar con ello en primaria y secundaria a fin de que los estudiantes puedan hablar un mínimo de dos lenguas al finalizar dichos ciclos. El aprendizaje de idiomas deberá continuar en etapas posteriores y, en todos los casos, haciendo uso de materiales y métodos efectivos adaptados a la diversidad de públicos, incluyendo el empleo de las tecnologías de la comunicación y la información. En un mundo cada vez más globalizado e interdependiente “en el que las posibilidades de éxito laboral y social se fundamentan en la posibilidad de acceder a la información, se hace necesario dominar el vehículo en el que la información viaja: el lenguaje” (Valle, 2006, p. 238).

El *Libro Blanco* tendrá amplia repercusión en la política educativa de la Unión en años posteriores, impactando de manera especial en disposiciones normativas transcendentales como las que dieron lugar a los programas SÓCRATES II, LEONARDO II y JUVENTUD.

En octubre de 1996 la Comisión publica el *Libro Verde - Educación, formación, investigación: Los obstáculos para la movilidad transnacional* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996) en el que se analizan las barreras jurídicas y administrativas, socioeconómicas, lingüísticas o de otra naturaleza que dificultan u obstaculizan la movilidad transnacional de las personas en formación y se proponen medidas de acción para salvarlas. Entre las barreras a la movilidad se señala el desconocimiento de las lenguas y de determinados aspectos culturales de otros Estados miembros como dos de los principales obstáculos. Entre las medidas propuestas para reducir dichos obstáculos lingüísticos y culturales se encuentran las siguientes: el aprendizaje de al menos dos lenguas comunitarias; la preparación lingüística y cultural previas a cualquier acción de movilidad; y la puesta en marcha de acciones de sensibilización sobre la ciudadanía europea y el respeto de las diferencias culturales y sociales.

Con el objetivo de favorecer distintas políticas en el ámbito educativo, la Unión Europea insta los denominados Años Europeos a los que se dedican recursos humanos, materiales y económicos. Entre ellos cabe destacar el *Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes*, celebrado en 1996. Mediante *Decisión 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995* (UE, 1995d), se celebra el primer Año Europeo de contenido netamente educativo cuyo sentido consiste en:

“dedicar esfuerzos para sensibilizar sobre la necesidad de adaptar los sistemas de educación y de formación a las necesidades de una sociedad, la del conocimiento, en la que éste evoluciona a gran velocidad y donde, en consecuencia, el paradigma educativo más oportuno es el *Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida o Aprendizaje Permanente*” (Valle, 2006, p. 198).

En este contexto, las TIC cobran especial protagonismo como herramientas para formarse en entornos de aprendizaje abiertos y a distancia. Se trata de sensibilizar tanto a las Administraciones como a la población en general de la necesidad de formación continua con ayuda de todas las formas de educación (formal, no-formal e informal) y abierta a todos sin discriminación alguna, para:

“la promoción del desarrollo personal y del sentido de la iniciativa de las personas, su integración en la vida activa y en la sociedad, su participación en el proceso democrático de toma de decisiones y su capacidad para adecuarse al cambio económico, tecnológico y social” (UE, 1995d, art. 1, apartado 2).

Entre los temas del *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes* se incluye:

“El desarrollo de la dimensión europea de la educación y de la formación iniciales y continuas, el fomento de la comprensión mutua y la movilidad en Europa, así como un espacio europeo para la cooperación en el ámbito educativo; la sensibilización de los ciudadanos europeos a las actividades de la Unión Europea, sobre todo en lo que se refiere al reconocimiento académico y profesional de títulos o diplomas y formaciones según los sistemas de los Estados miembros, así como la promoción de las competencias lingüísticas” (UE, 1995d, art. 2, apartado 8).

Tras la celebración en 1996 del *Año Europeo de la Educación y Formación Permanentes* y, en el convencimiento de que la educación y la formación de calidad pueden contribuir al cambio económico y social, a combatir el desempleo y a reforzar la cohesión social, surgen numerosas disposiciones que tienen en cuenta el paradigma de la Educación Permanente considerado, a partir de entonces, como elemento clave para poder salvar los retos de la sociedad del nuevo siglo.

La firma del *Tratado de Ámsterdam* el 2 de octubre de 1997 representa un nuevo estímulo para la política educativa de la Unión Europea, tras la cual, la Comisión publica el 12 de noviembre de 1997 la *Comunicación Por una Europa del conocimiento* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997b) que marcará de forma expresa las orientaciones de las futuras acciones comunitarias en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud para el período 2000-2006. El objetivo es crear un Espacio Europeo de Educación abierto y dinámico, centrado en la educación y la formación a lo largo de toda la vida, a fin de construir la Europa del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997b).

La *Comunicación* de 1997 constituye un paso importante hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación (EEE) y en ella se recogen las dos preocupaciones centrales de la política educativa del nuevo milenio: 1) Convertir las políticas del conocimiento, es decir, la innovación, la investigación, la educación y la formación, en ejes fundamentales de las políticas internas de la Unión, tal como se propuso en la Agenda 2000; y 2) Fomentar el empleo mediante la mejora de los conocimientos y las competencias de los ciudadanos europeos.

En relación con la mencionada *Agenda 2000* cabe decir que representó un marco estratégico único y completo sobre el futuro de la Unión para el nuevo siglo. Esta se desarrolló sobre la base de la *Comunicación de la Comisión - Agenda 2000: Por una Unión más fuerte y más amplia [COM(97) 2000 final], de 15 de julio de 1997*, cuyo objetivo principal era preparar a la Unión de cara a sus mayores desafíos: el refuerzo de sus políticas y la adhesión de nuevos Estados, en un marco financiero riguroso (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997a).

Se trataba de construir la Europa del conocimiento y poder así abordar con éxito los retos del siglo XXI. Dicha Europa habría de articularse en torno a tres ejes complementarios: la actualización permanente de conocimientos, el desarrollo de las competencias necesarias para

la empleabilidad y el refuerzo del sentimiento de ciudadanía europea. La Europa del conocimiento ha de posibilitar el enriquecimiento de la ciudadanía mediante el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una Europa que comparte valores y que goza de una herencia cultural y lingüística diversa sobre la que desarrollar una ciudadanía más amplia basada en la solidaridad activa y la comprensión mutua, siendo el conocimiento de las lenguas y culturas del continente elementos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía europea.

En sintonía con la preocupación por la mejora de la calidad educativa se publican en el año 1998 las *Conclusiones 98/C 1/03 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria* (UE, 1998b). Dicho documento recoge la preocupación por desarrollar indicadores homogéneos y comparables que posibiliten la evaluación integral de todos los elementos que afectan a la marcha de los centros educativos. Los esfuerzos realizados en esta materia desembocarán en la publicación en febrero de 2001 de la *Recomendación 2001/166/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar* (UE, 2001a) en la que se aúna una serie de indicadores para la evaluación de la calidad de la educación escolar en cinco líneas de acción que marcarán la pauta de la actuación de la Unión Europea y de sus Estados miembros en este ámbito a partir de entonces (Valle, 2006): establecer y fomentar sistemas transparentes de evaluación de la calidad; estimular el apoyo a la participación de todos los interesados en la escuela (profesores, alumnos, dirección, padres y expertos en el proceso de evaluación externa); fomentar la formación para la gestión y utilización de instrumentos de autoevaluación; impulsar la capacidad de aprendizaje mutuo de los centros de enseñanza a escala nacional o europea; y fomentar la cooperación entre todas las autoridades que intervienen en la evaluación de la calidad de la educación escolar y promoción de su integración en una red a escala europea.

En materia de política educativa lingüística se dará un nuevo paso adelante en esta etapa con la *Resolución 98/C 1/02 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea* (UE, 1998a). La idea central de la *Resolución* apunta a la necesidad de reflexionar “sobre los instrumentos que permitan alcanzar el doble objetivo de mantener la diversidad cultural y lingüística y promover el plurilingüismo europeo”

(UE, 1998a, p. 2), considerando que el fomento del aprendizaje de idiomas a edades tempranas puede contribuir al logro de dichos objetivos.

Se trata de aprovechar los efectos positivos del aprendizaje precoz de lenguas, ya que la flexibilidad y la receptividad intelectuales a esas edades alcanzan su máximo nivel. Además, el conocimiento de lenguas es considerado como puerta de acceso a la cultura de la(s) lengua(s) meta, favoreciéndose con ello la comprensión y respeto mutuo entre culturas. En el ámbito de la enseñanza precoz de idiomas en el seno de la Unión se recomienda promover medidas tendentes a desarrollar y difundir materiales didácticos adecuados, haciendo uso igualmente de recursos multimedia. Asimismo, se recomienda diversificar la oferta de idiomas, favorecer la cooperación entre escuelas, promover la movilidad virtual y la mejora de la formación del profesorado de idiomas.

Para finalizar esta etapa y, antes de detenernos en los programas de acción comunitarios, hablaremos del *Sello Europeo de las Lenguas* concebido para estimular y premiar la innovación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. La Comisión Europea en el objetivo general IV de su *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*, publicado en 1995, y del que ya hablamos, insta a crear instrumentos para incentivar la calidad y la innovación en este ámbito por su importancia como vehículo necesario para una auténtica integración europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

“Como consecuencia y por acuerdo de los Ministros de Educación de los países de la Unión Europea, se decidió crear un galardón en cada uno de los Estados miembros que distinguiese y premiase las iniciativas y mejores prácticas, locales o nacionales, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas que posteriormente pudieran difundirse a escala europea” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014b, p. 32132).

Así nace el *Sello europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*, distinción convocada anualmente y que arrancó con una fase piloto en 1998. Las primeras distinciones se concedieron en 1999.

A continuación nos detenemos en los principales programas de acción de la Unión Europea para la puesta en marcha de sus políticas educativas durante este período (1992-2000), presentándolos inicialmente con ayuda de la Tabla 19.

Tabla 19: Principales programas de acción comunitarios en educación (1992-2000)

<p>1991</p>	<p>LA JUVENTUD CON EUROPA II para la movilidad de los jóvenes (1992-1994) - <i>Decisión 91/395/CEE del Consejo, de 29 de julio de 1991, por la que se adopta el programa «La juventud con Europa» (segunda fase).</i></p> <p>Objetivo: organizar intercambios y desarrollar competencias interculturales de jóvenes fuera del contexto de las estructuras formales de la enseñanza o de la formación profesional.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 217, 6 de agosto de 1991).</p>
<p>1994</p>	<p>LEONARDO DA VINCI I para la formación profesional (1995-1999) - <i>Decisión 94/819/CE del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea.</i></p> <p>Objetivo: apoyar, completar y dotar de coherencia a las iniciativas emprendidas por y en los Estados miembros en el ámbito de la formación profesional.</p> <p>Materia de política lingüística: financia proyectos piloto relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y programas transnacionales de estancia e intercambio relacionados con las competencias y la formación lingüísticas.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 340, 29 de diciembre de 1994).</p>
<p>1995</p>	<p>SÓCRATES I para la educación (1995-1999) - <i>Decisión 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates. Modificada por Decisión 98/576/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998.</i></p> <p>Objetivo: contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 87, 20 de abril de 1995 & D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 77, 14 de marzo de 1998).</p>
<p>1995</p>	<p>LA JUVENTUD CON EUROPA III para la movilidad de los jóvenes (1995-1999) - <i>Decisión 95/818/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se adopta el programa «La juventud con Europa» (tercera fase).</i></p> <p>Se incide particularmente en la importancia de la participación activa de los jóvenes en la vida política y social, en la tolerancia y la solidaridad.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 87, 20 de abril de 1995).</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2.3.1 El PAC para la movilidad de jóvenes La Juventud con Europa II y III

En 1991 y 1995 se acuerdan dos ampliaciones del programa de acción comunitario para la movilidad e intercambio juvenil LA JUVENTUD CON EUROPA, iniciado en 1988. La segunda fase, aprobada mediante *Decisión 91/395/CEE del Consejo, de 29 de julio de 1991, por la que se adopta el programa «La juventud con Europa» (segunda fase)* (Comunidades Europeas, 1991b), se extenderá de 1992 a 1994 y la tercera, aprobada mediante *Decisión 95/818/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se adopta el programa «La juventud con Europa» (tercera fase)* (UE, 1995a), de 1995 a 1999.

Como en la primera fase, las dos ampliaciones de LA JUVENTUD CON EUROPA están pensadas para jóvenes entre 15 y 25 años procedentes de entornos desfavorecidos, que hayan quedado fuera de las estructuras educativas, que no puedan ser incluidos en programas de intercambio existentes o que vivan en regiones en las que no abunden oportunidades similares, estando excluidos de manera expresa del *Programa* los intercambios organizados en el contexto de las estructuras formales de la enseñanza o de la formación profesional.

LA JUVENTUD CON EUROPA, en todas sus fases, también presta apoyo a monitores y organismos encargados del fomento de los intercambios y de la movilidad de dichos jóvenes. En esta línea se financian visitas de estudio y desarrollo profesional destinadas a monitores que trabajan con los jóvenes fuera de los sistemas formales de educación y de formación, para que conozcan la situación de otros jóvenes de otros Estados miembros, puedan establecer los contactos necesarios para organizar intercambios y desarrollen sus conocimientos y competencias interculturales.

Entre los objetivos de la segunda fase del *Programa* figuran los siguientes: preparar a los jóvenes para la vida adulta y profesional, fortalecer la cohesión social, reforzar la conciencia europea y facilitar a los jóvenes una mayor comprensión de sus capacidades y responsabilidades.

En la fase tercera de LA JUVENTUD CON EUROPA se subraya la importancia de los intercambios como un medio adecuado para que los jóvenes conozcan y comprendan mejor la diversidad de las culturas de los Estados miembros, contribuyéndose con ello a reforzar la

democracia, la tolerancia y la cohesión de la Comunidad en una perspectiva de solidaridad, a reforzar las relaciones entre los jóvenes comunitarios, así como su ciudadanía activa.

En esta fase se incide, además, en otros aspectos como la toma de conciencia por parte de la juventud de la importancia de su participación activa en la sociedad; el estímulo de la independencia, la creatividad de los jóvenes y su espíritu de empresa; el fomento de la conciencia de la importancia de la igualdad de oportunidades y la no discriminación; la toma de conciencia del valor de la diversidad lingüística y cultural y el fomento de la conciencia de su ciudadanía europea. Novedosa en esta fase será la ampliación de la participación en el *Programa* de terceros países.

LA JUVENTUD CON EUROPA no incluye en ninguna de sus fases medidas concretas relacionadas con el aprendizaje de idiomas, si bien en la Decisión por la que se aprueba su tercera fase, se indica que el *Programa* “no podrá alcanzar completamente sus objetivos sin medidas de acompañamiento dirigidas a fomentar la formación en lenguas extranjeras” (UE, 1995a).

Como ya apuntamos, sobre la base de la experiencia reunida en las tres fases de LA JUVENTUD CON EUROPA nace en el año 2000 el programa JUVENTUD, del que hablaremos más adelante.

2.2.2.3.2 El PGI para la formación profesional Leonardo da Vinci I

LEONARDO DA VINCI se trata de un programa global integrado (PGI) destinado a simplificar, en un único programa, los programas anteriores en materia de formación profesional, entendida ésta en sentido amplio, es decir, no sólo la referida a la formación profesional que da acceso a una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes, sino a cualquier acción de formación profesional en la que pueda participar un trabajador a lo largo de toda su vida como las de perfeccionamiento, de reciclaje o de reconversión.

El programa LEONARDO, aprobado mediante *Decisión 94/819/CE del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea* (UE, 1994), se extiende

inicialmente de 1995 a 1999 con la finalidad de apoyar, completar y dotar de coherencia a las iniciativas emprendidas por y en los Estados miembros en el ámbito de la formación profesional.

Sobre la base de la experiencia de programas anteriores como COMETT, EUROTECNET, FORCE y PETRA surge el programa LEONARDO DA VINCI, abierto a la participación de terceros países, y que incluye un conjunto de acciones de apoyo para la mejora de los sistemas y de los dispositivos de formación profesional en los Estados miembros, así como la cooperación universidad-empresa.

En el marco de LEONARDO se integran acciones ya emprendidas con el programa LINGUA relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. A la vista de la importancia que reviste el conocimiento de lenguas extranjeras tanto para las perspectivas profesionales de los individuos como para la competitividad de las empresas, el *Programa* dedica a los idiomas gran parte de uno de sus cuatro capítulos de medidas. En este sentido, LEONARDO financia proyectos piloto, entre otros, sobre técnicas de evaluación de necesidades relacionadas con las competencias lingüísticas, proyectos pedagógicos innovadores en materia de lenguas, proyectos de elaboración de materiales didácticos para el aprendizaje de idiomas por sectores económicos, proyectos para el autoaprendizaje de lenguas, así como proyectos piloto de cooperación transnacional para la realización de actividades de preparación lingüística previa a la participación en los programas transnacionales de estancias y de intercambios en el marco de LEONARDO, para cuya puesta en marcha también se conceden ayudas.

En 1999 se aprueba una segunda fase del programa LEONARDO DA VINCI mediante *Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de formación profesional* (UE, 1999a), pensada para el período que se extiende de 2000 a 2006 y de la que hablaremos en un apartado posterior.

2.2.2.3.3 El PGI para la educación Sócrates I

A fin de evitar la dispersión de acciones en materia educativa y ganar en eficacia, en el año 1995 se agrupan y reorganizan algunos de los programas sectoriales de acción comunitarios bajo el programa global integrado SÓCRATES, aprobado mediante *Decisión 95/819/CE del*

Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario Sócrates (UE, 1995b), modificada por *Decisión 98/576/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998* (UE, 1998c).

La primera fase del *Programa* estará pensada para un período de cinco años (1995-1999) al objeto de “contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza” (UE, 1995b, p. 12), cooperación que se extenderá más allá de los límites de la Unión Europea.

Las medidas previstas en el *Programa* afectan no sólo a la enseñanza en general, sino también a la formación profesional, en tanto en cuanto incluye la enseñanza superior.

La primera fase de SÓCRATES estará estructurada en tres capítulos: el primero dedicado a la enseñanza superior –programa ERASMUS-; el segundo a la enseñanza escolar –programa COMENIUS- y un tercero que recoge varias acciones transversales en materia educativa, en concreto, el fomento de la competencia lingüística – programa LINGUA–, la enseñanza abierta y a distancia y los intercambios de informaciones y experiencias en materia de educación –red EURYDICE y programa ARION-, además de otras medidas, inclusive la educación de adultos (Figura 6).

Objetivos generales de SÓCRATES serán: la consolidación del espíritu de ciudadanía europea mediante la inclusión de la dimensión europea en todos los niveles formativos; la mejora cualitativa y cuantitativa de la enseñanza de lenguas, en especial de las minoritarias, con afán de fortalecer la dimensión intercultural de la enseñanza; la promoción de la cooperación entre centros de enseñanza de todos los niveles; el fomento de la movilidad de profesores para la mejora cualitativa de sus competencias, así como de los estudiantes para reforzar la dimensión europea de la enseñanza; la promoción del reconocimiento académico de títulos, períodos de estudios y otras cualificaciones; el fomento de la enseñanza abierta y a distancia y la promoción de los intercambios de formación y de experiencias entre los Estados miembros en materia de educación como instrumento de estímulo recíproco y de enriquecimiento mutuo.

En el *Programa* se incide en la dimensión europea de la educación a fin de:

“reforzar en los alumnos y estudiantes el sentido de la identidad europea, de prepararlos para que participen en el desarrollo económico y social de la Unión Europea, de hacer que tomen conciencia de las ventajas y los retos que ésta representa y de mejorar su conocimiento de la misma y de sus Estados miembros así como de hacerles comprender el interés de la cooperación de los Estados miembros con otros países de Europa y del mundo” (Comunidades Europeas, 1995b, p. 11).

Con las medidas propuestas en el *Programa* se persigue igualmente el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos y estudiantes a fin de prepararlos para su desenvolvimiento en una sociedad cada vez más diversa lingüística y culturalmente.

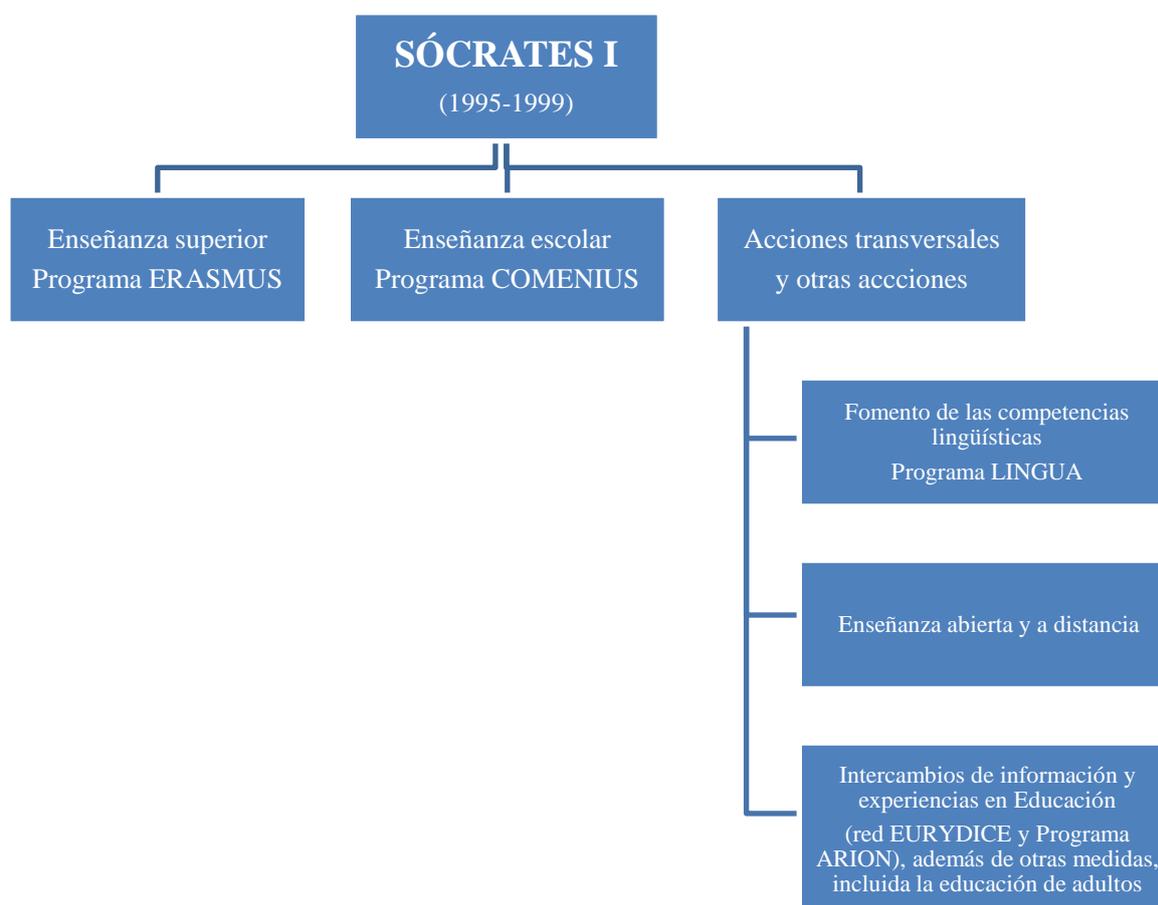


Figura 6: Ámbitos de acción del programa Sócrates I (1995-1999). Fuente: Elaboración propia.

El capítulo dedicado a la enseñanza superior (programa ERASMUS) comprende dos acciones principales: la promoción de la dimensión europea en las universidades, por un lado, y por otro, la financiación de becas Erasmus para el fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios (mínimo 55% del total del presupuesto de Sócrates) (Figura 7).

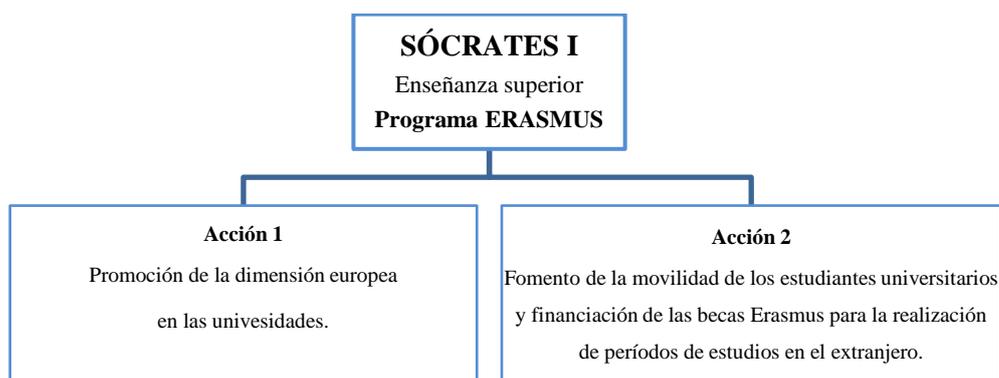


Figura 7: Acciones del programa Erasmus para la enseñanza superior, integrado en el programa Sócrates I. *Fuente:* Elaboración propia.

Para la citada promoción de la dimensión europea en las universidades se desarrollarán programas interuniversitarios de cooperación (PIC) con medidas, entre otras, para favorecer la movilidad de estudiantes universitarios y de profesores, para la promoción del sistema ECTS, para la elaboración en común de programas de estudios universitarios, programas intensivos de formación en el extranjero de corta duración y visitas de estudios de profesores, estudiantes o personal de administración que participen en tareas preparatorias de la cooperación. Igualmente se alentará a las universidades a que pongan en marcha acciones de fomento de la dimensión europea en el ámbito universitario entre las que se incluye el aprendizaje de lenguas de la Unión Europea, en particular las menos difundidas o enseñadas, como parte integrante de los estudios.

El concepto de créditos ECTS surge de forma experimental en 1989 en el marco del programa ERASMUS para dar respuesta a los problemas de convalidaciones en el marco del programa de intercambio. Con el paso del tiempo, el concepto ha ido desarrollándose. El sistema ECTS fue adoptado en España en el año 2003 mediante el *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*

(Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003e). El ECTS es un sistema que permite dar un valor numérico estipulado para cada unidad de curso (asignatura o seminario). Ese valor numérico corresponde al tiempo medio total de horas de trabajo que necesita un estudiante para superar una unidad de curso o asignatura (horas presenciales de carácter teórico + horas presenciales de carácter práctico + tiempo dedicado a la realización de trabajos, investigaciones o ensayos + horas exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación).

En cuanto al fomento de la movilidad de los estudiantes y la financiación de las becas Erasmus se definen condiciones sobre períodos de estudios, reconocimiento de títulos, actividades relacionadas con la preparación lingüística y sociocultural previas a la realización de estudios en el extranjero (cursos de idiomas, cursos para la adquisición de conocimientos socioculturales del país de acogida, etc.) y exención de tasas universitarias para estudiantes Erasmus, entre otras medidas. Los fondos comunitarios repartidos destinados a las becas de los estudiantes universitarios los gestionarán las autoridades nacionales responsables de la concesión de becas.

El capítulo dedicado a la enseñanza escolar (programa COMENIUS) de SÓCRATES I comprende tres acciones principales: fomento de la asociación entre centros escolares de preescolar, primaria y secundaria, por un lado; la educación intercultural y la educación de los hijos de trabajadores migrantes, de los hijos de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y de gitanos, por otro; y en tercer lugar la actualización y mejora de las competencias del personal educativo. Para todo ello se prevé una utilización de recursos no inferior al 10 % del total de los fondos asignados al *Programa* (Figura 8).

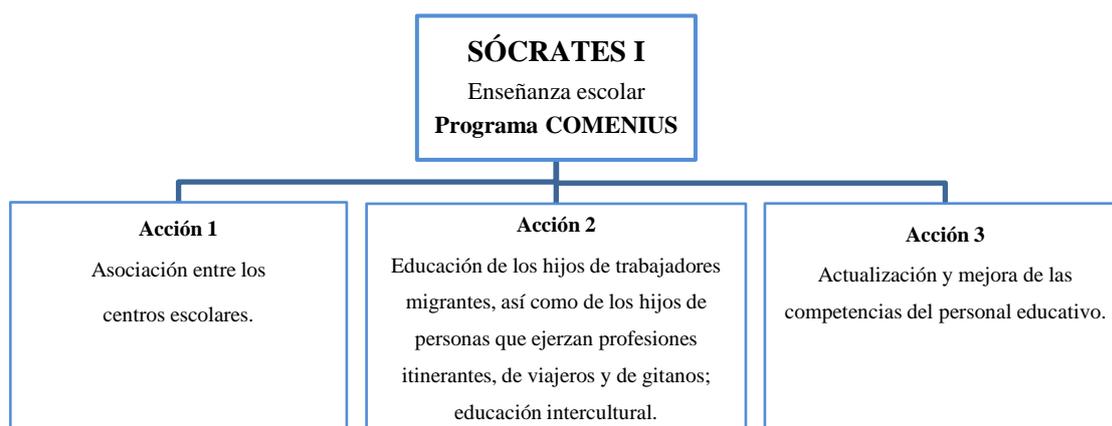


Figura 8: Acciones del programa Comenius para la enseñanza escolar, integrado en el programa Sócrates I. *Fuente:* Elaboración propia.

En relación con el fomento de la colaboración entre centros escolares se pretende promover asociaciones multilaterales basadas en un proyecto educativo europeo (PEE) en el que se agrupen al menos tres centros educativos de tres Estados miembros diferentes. La asociación podrá ser bilateral en casos concretos, por ejemplo, si el objetivo principal de la misma es el conocimiento de lenguas de la Unión Europea, en especial, si se trata de lenguas menos enseñadas y difundidas. La finalidad del asociacionismo puede obedecer a objetivos diferentes como son el desarrollo de proyectos multidisciplinarios, el aprendizaje y perfeccionamiento de lenguas de la UE, la movilidad de los alumnos, el intercambio de materiales y experiencias innovadoras en educación o la utilización de las TIC.

En lo referente a la educación de los hijos de trabajadores migrantes, así como de los hijos de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y de gitanos y la educación intercultural se concederán ayudas a proyectos transnacionales que fomenten la igualdad entre hijos de trabajadores inmigrantes, la mejora de la calidad de la educación, la formación intercultural y la atención de necesidades educativas especiales.

Para la actualización y mejora de las competencias del personal docente se concederán ayudas financieras a proyectos transnacionales que tengan por objetivo favorecer el intercambio de información y experiencias, la actualización y mejora de competencias, el uso de las TIC y estancias en el extranjero del personal educativo.

El capítulo de acciones transversales de SÓCRATES I comprende tres acciones principales (Figura 9) a aplicar a todos los niveles de enseñanza y encaminadas a completar las acciones previstas en los otros capítulos: fomento de las competencias lingüísticas en la Comunidad (programa LINGUA), fomento de la enseñanza abierta y a distancia y un grupo de acciones diversas que incluye el fomento de los intercambios de información y de experiencias (red EURYDICE, de la que ya hablamos), visitas de estudio para el personal de las Administraciones educativas (programa ARION), además de otras medidas complementarias, inclusive la educación de adultos y la creación de una red de centros de información sobre el reconocimiento de títulos (red NARIC, de la que ya hablamos).

El programa ARION, arriba mencionado, comienza a funcionar en 1978 con el objetivo primario de fomentar el intercambio de visitas de estudio entre el personal docente y especialistas en educación para la cooperación en educación (Valle, 2006, p. 107). En 1995 se integra en el programa SÓCRATES dentro del ámbito de acciones transversales destinadas al intercambio de información y de experiencias en educación entre los Estados miembros. En 2006 las visitas de estudio se integran en el bloque de acciones transversales del PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE y cuando éste toca a su fin, en 2013, pasan a formar parte del programa ERASMUS+.

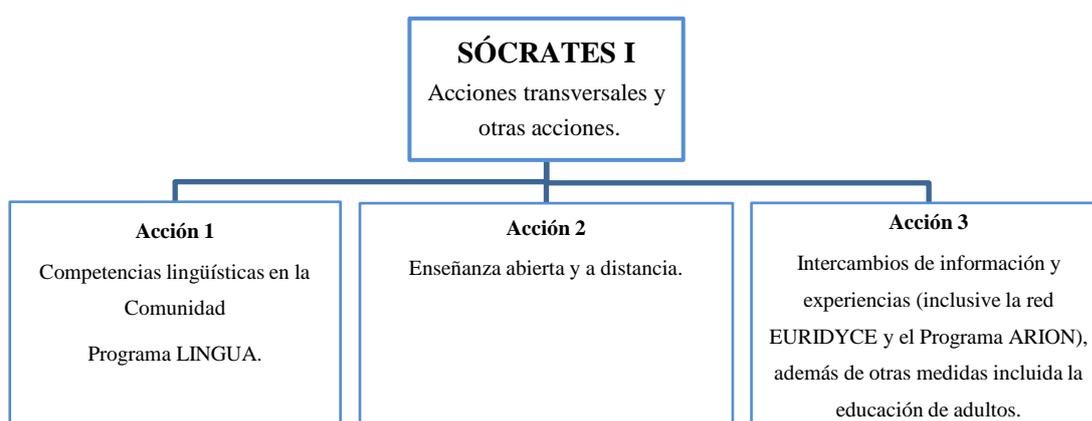


Figura 9: Acciones transversales diversas integradas en el programa Sócrates I. *Fuente:* Elaboración propia.

La acción LINGUA contempla medidas más allá de las previstas en esta materia en la acción 1 del capítulo I y en la acción 1 del capítulo II de SÓCRATES I, pudiéndose conceder ayudas

financieras comunitarias a proyectos transnacionales para el desarrollo de programas de cooperación europea en materia de formación y de elaboración de material didáctico presentados por centros u organizaciones responsables de la formación inicial o continua de los profesores de idiomas y que tengan como objetivo actualizar, fortalecer y desarrollar los conocimientos lingüísticos y pedagógicos de los profesores o futuros profesores de idiomas; programas de prácticas en régimen de inmersión u otras actividades similares en el extranjero para profesores de idiomas, profesores en reconversión a la enseñanza de idiomas, profesores cualificados que tengan intención de volver a trabajar en un futuro próximo como profesores de idiomas y profesores de otras disciplinas que hayan de impartir las clases en una lengua extranjera.

En este marco se incluyen también programas de ayudantía en el extranjero para los futuros profesores de idiomas con el fin de permitirles enriquecer sus conocimientos en las lenguas que vayan a enseñar. Se apoyan igualmente proyectos para la elaboración e intercambio de programas de estudios, producción de material didáctico innovador y mejora de los métodos e instrumentos de reconocimiento de los conocimientos lingüísticos. Estos proyectos estarán dirigidos a todos los medios interesados y se referirán principalmente a la preparación lingüística de los estudiantes universitarios y de los alumnos de los centros escolares o de los centros de aprendizaje, con el objeto de favorecer la movilidad. Asimismo, se prevé la concesión de ayudas financieras para intercambios educativos de alumnos que cursen estudios de formación de carácter general, profesional o técnico.

La Comisión velará por la aplicación del programa SÓCRATES en su fase inicial y en este sentido colaborará estrechamente con los Estados miembros. De la gestión del *Programa* y de su seguimiento descentralizado a nivel nacional se encargarán las llamadas Agencias nacionales designadas a tal efecto por los Estados miembros. Igualmente, la Comisión velará por la coherencia entre SÓCRATES y el programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional en la Comunidad LEONARDO DA VINCI.

Tal y como se desprende del informe final que estudia la aplicación del *Programa* en su totalidad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001d), SÓCRATES I contribuyó de manera notable a reforzar la dimensión europea de la educación, a la mejora del conocimiento de lenguas (fundamentalmente en el marco del programa integrado LINGUA), a la promoción

de la movilidad y los intercambios, a favorecer la cooperación entre centros de enseñanza de los diferentes niveles educativos, al fomento del reconocimiento de títulos, períodos de estudios y otras cualificaciones. También se consiguió mediante el *Programa* promocionar la educación abierta y a distancia, los intercambios de información y experiencias, así como el desarrollo de una educación y formación de calidad.

Las lagunas de SÓCRATES I, como una cuantía presupuestaria insuficiente o el solapamiento de programas –entre otras-, habrían de ser salvadas durante la ejecución de su segunda fase, SÓCRATES II (2000-2006), establecida mediante *Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates* (UE, 2000a), que introduce importantes novedades con respecto a la primera, tal como veremos más adelante.

2.2.2.4 De la Estrategia de Lisboa a la Estrategia «Europa 2020» (2000 a 2010)

Como ya indicamos, la firma del *Tratado de Ámsterdam*, el 2 de octubre de 1997, introduce modificaciones en el *Tratado CE* que representarán un nuevo estímulo para la política educativa de la Unión Europea. En este sentido, el *Tratado* dispone en su artículo 2, apartado 1, la determinación de “promover el desarrollo de un nivel de conocimiento lo más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización” (UE, 1997).

En relación con la política educativa del nuevo milenio, tanto el *Consejo Europeo de Lisboa* del año 2000 como el *Consejo Europeo de Barcelona* del año 2002 desempeñarán un importante papel a la hora de delimitar las cuestiones de interés y las actuaciones pertinentes en este ámbito al cambio de siglo.

En la Tabla 20 recogemos los acontecimientos clave de esta fase (2000-2010) que contribuyen a la creación de un marco sólido para la educación y la formación en la Unión Europea de principios de siglo.

Tabla 20: *Conformación de un marco sólido para la cooperación en la educación y la formación en la UE a principios del siglo XXI*

<p>2000</p>	<p>Consejo Europeo de Lisboa - Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. Objetivo estratégico de la UE a alcanzar antes de 2010: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (<i>Estrategia de Lisboa</i>). (Consejo Europeo, 2000).</p>
<p>2001</p>	<p>Publicación del <i>Informe de la Comisión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos [COM (2001) 59 final - No publicado en el Diario Oficial]</i>. Bruselas, 31 de enero de 2001. La educación y la formación asumen la misión, más amplia, de contribuir a los objetivos de Lisboa. El <i>Informe</i> establece objetivos estratégicos fundamentales de los sistemas de educación y formación: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación en la Unión Europea, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y de formación y abrir al mundo exterior los sistemas de educación y de formación. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a).</p>
<p>2001</p>	<p>Consejo Europeo de Estocolmo - Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Estocolmo, de 23 y 24 de marzo de 2001. El <i>Informe de la Comisión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos</i> es adoptado, con pequeños cambios, por el Consejo (Educación) el 14 de febrero de 2001 y aprobado en el <i>Consejo Europeo de Estocolmo</i>, solicitándose entonces la elaboración de un programa de trabajo detallado en base al <i>Informe</i> (UE, 2001c). Se asumen tres objetivos estratégicos (calidad, accesibilidad y apertura de la educación y la formación) para alcanzar los objetivos de Lisboa. (Consejo Europeo, 2001).</p>
<p>2002</p>	<p>Adopción conjunta, el 14 de febrero de 2002, por parte del Consejo y la Comisión del <i>Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, a la postre denominado Educación y Formación 2010</i>, elaborado en base al <i>Informe</i> citado anteriormente. El <i>Programa</i> representa un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes concretos, con arreglo al principio de aprendizaje permanente y haciendo uso del método abierto de cooperación, respetando siempre plenamente los principios de subsidiariedad y proporcionalidad. Incluye una lista orientativa de indicadores de evaluación para medir los progresos en la aplicación de los objetivos concretos en materia de educación y formación. En el marco del programa <i>Educación y Formación 2010</i> se acuerda la elaboración de una gama de indicadores de evaluación para supervisar los progresos en educación y formación y poder poner en marcha políticas de cooperación coherentes. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 142, 14 de junio de 2002).</p>
<p>2002</p>	<p>Consejo Europeo de Barcelona - Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002. Objetivo general: consolidar la <i>Estrategia de Lisboa</i> y “hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010”. Se asumen los tres principios básicos para la educación y la formación que inspiran este <i>Programa</i>: la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial. Se acoge con satisfacción el “Programa de trabajo para 2010” relativo a los sistemas de educación y formación, esto es, el programa <i>Educación y Formación 2010</i> (<i>Programa de trabajo detallado para</i></p>

	<p><i>el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa</i>) (UE, 2002a).</p> <p>Se solicita, entre otras acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras a edades tempranas (multilingüismo); -la creación de un indicador europeo de competencia lingüística (IECL) para poder recabar datos sobre los conocimientos lingüísticos reales de los ciudadanos sobre los que tomar decisiones de manera conjunta para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística; -hacer realidad la creación de un espacio europeo de aprendizaje permanente como uno de los ámbitos prioritarios clave de la <i>Estrategia de Lisboa</i> (la creación de un Espacio Europeo de Educación). (Consejo Europeo, 2002).
2003	<p><i>Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales.</i></p> <p>Se insiste en la importancia de la cooperación para avanzar en materia de educación y formación. (D.O. de la Unión Europea, nº C 13, de 18 de enero de 2003).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Durante la celebración del *Consejo Europeo de Lisboa*, los días 23 y 24 de marzo de 2000, la Unión fija un nuevo objetivo estratégico global a alcanzar hasta el año 2010: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo, 2000, s.p.), la denominada *Estrategia de Lisboa*. Con ello, el Consejo Europeo reconoce, por vez primera, el papel central de la educación y la formación como factores de crecimiento económico, innovación, empleo sostenible y cohesión social (Valle, 2006).

Para avanzar hacia los objetivos de Lisboa y dar una respuesta a los desafíos que suponen la sociedad del conocimiento, la globalización y la entonces futura ampliación de la UE habrán de acometerse profundos cambios en distintos ámbitos, entre ellos, el educativo. En este sentido, el *Consejo Europeo de Lisboa* reconoce la necesidad de modernizar los sistemas de educación y formación e insta a los Estados miembros, de acuerdo con sus respectivas normas constitucionales, así como al Consejo y a la Comisión a que adopten las medidas necesarias en sus respectivos ámbitos de competencia para adaptarlos a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejora de la calidad del empleo. Asimismo, se persiguen otros objetivos más amplios que la sociedad atribuye a la educación y a la formación como la divulgación de los valores fundamentales que comparten las sociedades europeas (respeto de la diversidad lingüística y cultural, respeto de los derechos humanos, democracia, tolerancia, etc.) (Consejo Europeo, 2000).

Para atender la petición de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros reunidos en el *Consejo Europeo de Lisboa* relativa a la necesidad de concretar objetivos futuros de los sistemas educativos, la Comisión publica el 31 de enero de 2001 el *Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a) que define nuevos ámbitos de actuación conjunta a escala europea para avanzar hacia el citado objetivo que la Unión se fijó en el *Consejo Europeo de Lisboa*, así como hacia los ya citados objetivos más generales que la sociedad atribuye a la educación y a la formación.

Atendiendo a las preocupaciones de los Estados miembros en relación con los sistemas de educación y formación, el *Informe* expone unos objetivos concretos en la materia, a saber: mejorar la calidad del aprendizaje en Europa (calidad); facilitar y ampliar el acceso al aprendizaje a cualquier edad (accesibilidad); abrir la educación y la formación al entorno local, a Europa y al mundo (apertura); actualizar la definición de capacidades básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento; aprovechar al máximo los recursos; y crear nuevas relaciones con los centros escolares.

Dicho *Informe* fue adoptado, con pequeños cambios, por el Consejo (Educación) el 14 de febrero de 2001 (UE, 2001c) y presentado en el *Consejo Europeo de Estocolmo*, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001 (Consejo Europeo, 2001), donde fue aprobado a la par que se solicitó la elaboración de un programa de trabajo detallado en base al mismo (UE, 2002c).

El 14 de febrero de 2002, el Consejo y la Comisión adoptan de manera conjunta el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa -a la postre denominado Educación y Formación 2010-*, elaborado en base al citado *Informe*. Posteriormente, durante la celebración del *Consejo Europeo de Barcelona*, los días 15 y 16 de marzo de 2002, será refrendado como programa de trabajo hasta 2010 relativo a los sistemas de educación y formación (UE, 2002a).

Se establece así, por vez primera, un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes concretos, con arreglo al principio de aprendizaje permanente, haciendo uso del denominado método abierto de coordinación (MAC) y respetando plenamente los principios de subsidiariedad y proporcionalidad. Tal como se explica en el mismo programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, los instrumentos para

la puesta en práctica del MAC serán los indicadores y puntos de referencia, sobre los que hablaremos más adelante, así como el intercambio de experiencias, las evaluaciones por homólogos y la difusión de buenas prácticas (UE, 2002a).

El citado método abierto de coordinación

“puede definirse como una forma de «Derecho indicativo». Se trata de una forma intergubernamental de hacer política que no deriva en medidas legislativas de la UE de carácter vinculante ni exige que los países de la UE introduzcan nuevas leyes o modifiquen su legislación. El MAC (...) se definió como un instrumento de la estrategia de Lisboa (2000). En ese momento, la integración económica de la UE avanzaba rápidamente, pero los países de la UE eran reticentes a ceder más competencias a las instituciones europeas. El MAC ha proporcionado un nuevo marco de cooperación entre los países de la UE con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para realizar algunos objetivos comunes. (...). El MAC se aplica a los ámbitos que son competencia de los países de la UE, como el empleo, la protección social, la educación, la juventud y la formación profesional” (UE, s.f. a, s.p.)⁸.

El programa *Educación y Formación 2010* establece las cuestiones clave para alcanzar los tres objetivos estratégicos ya aludidos – calidad, accesibilidad y apertura- a fin de satisfacer el reto de Lisboa y “hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010” (Consejo Europeo, 2002, p. 18), tal como se expresó en el *Consejo Europeo de Barcelona*.

En torno a cada uno de los objetivos estratégicos mencionados, el programa de trabajo *Educación y Formación 2010* establece otros objetivos. Así, los objetivos en torno al objetivo estratégico de la *calidad* son los siguientes: mejorar la educación y la formación de profesores y formadores; desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento (para lo cual será preciso la creación de un marco de competencias); garantizar el acceso de todos a las TIC; aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos; y aprovechar al máximo los recursos.

⁸ Disponible en https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=es.

Las metas en torno al objetivo estratégico de la *accesibilidad* del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* son: crear entornos de aprendizaje accesibles a todos; hacer el aprendizaje más atractivo; y promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Por último, las aspiraciones en torno al objetivo estratégico de la *apertura* al mundo exterior del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* son: reforzar los lazos con la vida laboral, la investigación y la sociedad en general; desarrollar el espíritu empresarial; mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros; aumentar la movilidad y los intercambios; y reforzar la cooperación europea.

Con respecto a la mejora del aprendizaje de lenguas se argumenta que el conocimiento de idiomas extranjeros europeos es clave para la Europa de la sociedad del conocimiento, por lo que cada persona debería hablar dos lenguas extranjeras. Asimismo, se expresa la necesidad de mejora de los métodos de enseñanza y aprendizaje y de la formación del profesorado de idiomas.

Para medir los progresos en la aplicación de objetivos, el programa *Educación y Formación 2010* incluye una lista orientativa de indicadores de evaluación e invita a desarrollar otros, así como a establecer valores de referencia para los mismos. En el marco del programa *Educación y Formación 2010* se acuerda la elaboración de una gama de indicadores de evaluación y se adopta, por vez primera, un modelo normalizado para supervisar los progresos en educación y formación como instrumento para poner en práctica el método abierto de coordinación.

Con el *Programa* se da un importante impulso para la definición y aplicación de indicadores y el establecimiento de sus correspondientes valores de referencia (también denominados niveles o puntos de referencia) en el ámbito de la educación y la formación. Indicadores y niveles forman parte de un proceso en desarrollo y revisión continuos que nace de la necesidad creciente de obtener datos precisos y fiables, relacionados con la educación y la formación de los Estados miembros de la UE, en base a los que poner en marcha políticas de cooperación coherentes.

En este proceso de recogida de datos se colabora con otras organizaciones internacionales como la OCDE y la UNESCO. Con el paso del tiempo, los indicadores han sido notablemente

mejorados por constituir la clave para saber lo que ocurre en este ámbito y tomar así decisiones adecuadas y adoptar disposiciones. Los indicadores se han convertido en instrumentos fundamentales para la cooperación en el seno de la Unión, sobre la que se insiste nuevamente en la *Resolución del Consejo, de 19 de diciembre de 2002, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales* (UE, 2003a) sobre la base de los objetivos establecidos en el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*.

El *Consejo Europeo de Barcelona* de 2002 subraya la importancia de la educación y la formación para lograr las ambiciones de Lisboa, fijando, además, un nuevo objetivo global, al que ya hacíamos referencia: “hacer que estos sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial para 2010” (Consejo Europeo, 2002, p. 18).

El mismo *Consejo Europeo de Barcelona* solicita acciones en materia de política lingüística para la mejora de la competencia en idiomas, recomendando la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (multilingüismo). Asimismo, solicita el establecimiento de un *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* (IECL) para 2003 que permita recabar datos que ofrezcan una imagen completa sobre los conocimientos lingüísticos reales de los ciudadanos para la toma de decisiones que faciliten la cooperación comunitaria en este ámbito.

La información recabada al respecto hasta entonces ofrecía datos parciales sobre la enseñanza de lenguas, por ejemplo en la Enseñanza Secundaria general, o datos relacionados con adultos y su percepción sobre las propias capacidades lingüísticas que no resultaban del todo fiables. Sin embargo, aunque esos datos eran valiosos, no ofrecían una imagen completa de la situación en cuanto a la enseñanza de idiomas y tampoco decían nada, por ejemplo, de las competencias comunicativas de los alumnos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b).

En general, todo progreso hacia unos objetivos ha de basarse en datos fiables obtenidos mediante la realización de pruebas objetivas, de tal manera que “el análisis de este tipo de datos permitiría comparar de manera más productiva las políticas lingüísticas y los métodos de enseñanza de idiomas de los diferentes Estados miembros, con vistas a la identificación y al intercambio de buenas prácticas” (*Ibíd.*, p. 6).

También en el programa *Educación y Formación 2010* se apunta a la necesidad de obtener datos fiables sobre los conocimientos en lenguas extranjeras que tienen los jóvenes europeos, invitando a desarrollar indicadores adecuados para la recogida de datos y la evaluación de progresos en este ámbito. El *Plan de acción 2004-2006*, presentado en 2003 y del que hablaremos más adelante, compromete igualmente a la Comisión a desarrollar este indicador (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

Sin embargo, los trabajos para el desarrollo del IECL se prolongarán aún varios años. En 2005, la Comisión publica la *Comunicación al Parlamento Europeo y al Consejo “El indicador europeo de competencia lingüística” [COM(2005) 356 final]* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a) en la que determina como objetivo general del indicador medir los conocimientos de idiomas de cada Estado miembro y esboza, además, una estrategia detallada para preparar las pruebas objetivas de recopilación de datos, esto es, la encuesta para la recogida de datos fiables en base a los que establecer valores medios de referencia europeos al respecto. Así, en relación con las pruebas objetivas de recopilación de datos, la Comisión determina: a) el método para la preparación de las pruebas, desarrolladas específicamente para evaluar competencias lingüísticas; b) el grupo destinatario para la recogida de datos; c) la medición de capacidades conforme al MCERL; d) los idiomas en los que medir las capacidades; e) las habilidades a medir (expresión escrita y comprensión escrita y oral); f) y otros datos complementarios a recabar de alumnos y profesores. Asimismo, se creará una Junta consultiva IELC para asesorar a la Comisión en la licitación para la creación de las pruebas de recogida de datos y otras cuestiones técnicas. Dicha Junta también se ocupará de asesorar a la Comisión y a los Estados miembros en cuestiones relacionadas con la aplicación de las pruebas de recogida de datos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a).

La propuesta de aplicación del IECL de la citada *Comunicación* de la Comisión será respaldada por separado en 2006 por el Consejo (UE, 2006a) y el Parlamento Europeo (UE, 2006b). En 2007, la Comisión aclara en la *Comunicación al Consejo: Marco para la encuesta europea sobre conocimientos lingüísticos [COM(2007) 184 final]* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007b) las cuestiones que habían quedado pendientes para comenzar a preparar dicha encuesta y poder proceder a su ejecución.

Sin embargo, la recopilación de datos no tendrá lugar hasta el año 2011, momento en el que, a iniciativa de la Comisión Europea, se pone en marcha el primer *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* en base a la recopilación de datos mediante la primera *Encuesta Europea de Competencia Lingüística*.

Los resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* son publicados en junio de 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c), cuestión de la que hablaremos más ampliamente en el apartado titulado “Cifras y datos sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en España y la UE”. No obstante y anticipándonos a la presentación más detallada del *Estudio*, queremos reseñar aquí la principal aportación del mismo, esto es, que hará posible el establecimiento del primer punto de referencia para el *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* en el que se había estado trabajando desde la solicitud formulada al respecto en el *Consejo Europeo de Barcelona* del año 2002.

El *Documento de trabajo - Competencia lingüística para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento [SWD(2012) 372 final] (Commission Staff Working Document - Language competences for employability, mobility and growth, (Language competences for employability, mobility and growth))*⁹, elaborado por la Comisión en noviembre de 2012, presentará la propuesta del punto de referencia a alcanzar hasta el año 2020 en relación con el *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* (Comisión Europea, 2012b). Dicho punto de referencia combina dos elementos: que, para 2020, al menos el 50% de los jóvenes de 15 años alcance el nivel de usuario independiente de una primera lengua extranjera (en comparación con el 42% de 2011); y que al menos el 75% de los alumnos de Educación Secundaria inferior estudien un mínimo de dos idiomas extranjeros (en comparación con el 61% de 2011).

Al margen del establecimiento del IECL y de su punto de referencia, hecho que reviste gran importancia para la cooperación y el progreso en este ámbito en el seno de la Unión, se llevarán a cabo otras actuaciones relevantes en materia de política lingüística al cambio de siglo como la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* y la creación del *Europass*, además de otras medidas para el fomento del multilingüismo que recogemos en la Tabla 21 y en las que nos

⁹ Documento disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52012SC0372>

detenemos más adelante. En un epígrafe aparte presentamos los principales programas de acción comunitarios a partir del año 2000.

Tabla 21: *La política lingüística de la UE (2000-2010)*

<p>2000 2001</p>	<p>Celebración del Año Europeo de las Lenguas - <i>Decisión 1943/2000/CE del Parlamento Europeo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001.</i> Organizado de manera conjunta con el Consejo de Europa para el fomento de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 232, 14 de septiembre de 2000).</p>
<p>2002</p>	<p><i>Resolución 2002/C 50/01 del Consejo, de 14 de febrero de 2002, relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001.</i></p> <p>Se adopta aquí el MCERL del Consejo de Europa y se proponen medidas para el fomento de la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas.</p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº C 50, 23 de febrero de 2002).</p>
<p>2003</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006» [COM(2003) 449 final – No publicada en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 24 de julio de 2003.</p> <p>Se incide en la importancia del multilingüismo y en la necesidad de cumplir con la solicitud formulada en el <i>Consejo Europeo de Barcelona</i> de 2002 para la creación del IECL.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).</p>
<p>2004</p>	<p><i>Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass).</i></p> <p>(D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 390, 31 de diciembre de 2004).</p>
<p>2005</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de la Regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo [COM(2005) 596 final - No publicada en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 22 de noviembre de 2005.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b).</p>
<p>2005</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo: El indicador europeo de competencia lingüística [COM(2005) 356 final - No publicada en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 1 de agosto de 2005.</p> <p>Se esboza una estrategia detallada para preparar las pruebas objetivas de recopilación de datos (encuesta) sobre las competencias lingüísticas de los Estados miembros.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a).</p>

<p>2006</p>	<p><i>Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.</i></p> <p>Publicación de un <i>Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente.</i></p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº L 394, 30 de diciembre de 2016).</p>
<p>2007</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión al Consejo: Marco para la encuesta europea sobre conocimientos lingüísticos [COM(2007) 184 final - No publicada en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 13 de abril de 2007.</p> <p>Aclara las cuestiones que habían quedado pendientes para comenzar a preparar la encuesta sobre competencias lingüísticas y poder proceder a su ejecución. Se presenta un plan para la aplicación del IECL.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2007b).</p> <p>Primer Estudio Europeo de Competencia Lingüística: llevado a cabo en la primavera de 2011 y publicado en junio de 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c). En base al mismo se establece en noviembre de 2012 el primer punto de referencia para el Indicador Europeo de Competencia Lingüística (IECL) con una doble vertiente: para 2020, al menos el 50% de los jóvenes de 15 años deberían alcanzar el nivel de usuario independiente de una primera lengua extranjera (en comparación con el 42% de 2011); y, también para 2020, al menos el 75% de los alumnos de Educación Secundaria inferior deben estudiar un mínimo de dos idiomas extranjeros (en comparación con el 61% de 2011). (Comisión Europea, 2012b).</p> <p>Más datos al respecto en el epígrafe “Cifras y datos sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en España y la UE”.</p>
<p>2007</p>	<p><i>Informe de la Comisión sobre la aplicación del plan de acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística» [COM(2007) 554 – No publicado en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 25 de septiembre de 2007.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2007a).</p>
<p>2008</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido [COM(2008) 566 final - no publicada en el Diario Oficial].</i> Bruselas, 18 de septiembre de 2008.</p> <p>(Comisión de las Comunidades Europeas, 2008a).</p>
<p>2008</p>	<p><i>Resolución 2008/C 320/01 del Consejo, de 21 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo.</i></p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº C 320, 16 de diciembre de 2008).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como ya indicamos, entre los acontecimientos destacados en materia de política lingüística en los albores del siglo XXI se encuentra la iniciativa puesta en marcha de manera conjunta por la Unión Europea y el Consejo de Europa para el establecimiento del año 2001 como *Año*

Europeo de las Lenguas, celebración que servirá de catalizador para el desarrollo de políticas lingüísticas en el nuevo siglo, tal como explicamos en un epígrafe anterior (“Hitos del COE en materia de política educativa lingüística”).

Mediante *Decisión 1943/2000/CE del Parlamento Europeo, de 17 de julio de 2000*, se establece 2001 como *Año Europeo de las Lenguas* (UE, 2000d), durante el cual, se ponen en marcha acciones diversas para el fomento del aprendizaje de idiomas y en defensa de la diversidad lingüística y cultural de Europa. Entre los objetivos del *Año Europeo* está la sensibilización de los ciudadanos comunitarios sobre la importancia de la riqueza del patrimonio cultural y lingüístico de Europa; la puesta en valor de las ventajas que trae consigo el aprendizaje de idiomas; el fomento del multilingüismo y del aprendizaje permanente de idiomas; y la obtención y difusión de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (métodos, instrumentos, competencias, etc.).

Como ya dijimos, la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* será aprovechada para dar a conocer el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa, documento que adoptó el Consejo de la Unión Europea en 2002 mediante la *Resolución 2002/C 50/01 del Consejo, de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001* (UE, 2002b).

El MCERL determinará el devenir de la política educativa lingüística de Europa y con él “se modifica profundamente el objetivo de la enseñanza de idiomas. Ya no se trata de ‘dominar’ una o dos lenguas, sino de adquirir un repertorio lingüístico” (Trim, 2002, p. 42) a distintos niveles de competencia (básico, independiente, competente) y en función de las finalidades de uso.

El *Marco* ha posibilitado el emprendimiento de acciones de política lingüística sobre una base común, coherente y transparente ya que sus descriptores representan una base fiable y compartida para la definición de competencias en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, que aporta transparencia y posibilita la comparabilidad de los sistemas educativos nacionales y el reconocimiento mutuo de certificaciones en materia de idiomas.

La contribución más relevante de la Unión Europea en materia de transparencia de cualificaciones y certificaciones es el *Europass*, documento creado mediante *Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias* (UE, 2004a). El *Europass* es un expediente personal y coordinado de documentos desarrollado por la UE para ayudar a las personas a presentar sus capacidades y cualificaciones de manera sencilla y fácilmente comprensible en toda Europa, como se ha detallado en puntos anteriores.

Como decíamos, al cambio de siglo, la Unión Europea inicia una etapa de renovación económica, social y medioambiental marcada por la *Estrategia de Lisboa*. La inminente ampliación de la Unión Europea -organización construida en torno a la libre circulación de sus ciudadanos, capitales, bienes y servicios-, hacía preciso el desarrollo de aptitudes por parte de los ciudadanos europeos para propiciar un mejor entendimiento intercultural y que los ciudadanos pudieran ejercer su libertad de trabajar y estudiar en otro Estado miembro y desenvolverse de manera eficaz en el mercado laboral comunitario.

En este contexto se presenta el aprendizaje de idiomas como el mejor medio para el desarrollo de dichas aptitudes y fundamental para alcanzar el objetivo unionitario “de convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo de aquí al final de la década” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p. 3).

Así, en el marco de la realización de los objetivos del *Año Europeo de las Lenguas*, la anteriormente citada *Resolución 2002/C 50/01 del Consejo, de 14 de febrero de 2002, relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas* califica el conocimiento de lenguas como “una de las capacidades básicas que cualquier ciudadano debe poseer para participar eficazmente en la sociedad europea del conocimiento” (UE, 2002b, p. 2).

En este sentido, se invita a los Estados miembros a tomar medidas para: posibilitar a los ciudadanos el aprendizaje de dos o más lenguas garantizando un acceso equitativo a la formación en este ámbito; promover actitudes positivas tempranas frente a otras lenguas y culturas; fomentar el aprendizaje de idiomas en la formación profesional como herramienta clave para la movilidad y la empleabilidad; facilitar la integración de extranjeros al sistema educativo y a la sociedad en general; fomentar el uso de métodos pedagógicos innovadores,

teniendo presente la formación del profesorado de idiomas; promover la movilidad del profesorado de lenguas; crear sistemas de homologación de competencias lingüísticas; estimular la cooperación en pro de la transparencia de las cualificaciones y la calidad en la enseñanza de lenguas; así como apoyar la cooperación entre los centros oficiales u otras instituciones culturales a fin de difundir las lenguas y culturas de los Estados miembros, invitándolos igualmente a crear sistemas para homologar las competencias lingüísticas sobre la base del MCERL del Consejo de Europa (UE, 2002b).

El primer gran intento en este sentido vendrá de la mano del *Plan de Acción 2004-2006*, dado a conocer en 2003 mediante la *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006»* que servirá a todos los Estados miembros de marco de referencia en la materia (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

En el *Plan*, la Comisión se compromete a emprender cuarenta y cinco nuevas acciones para animar a las autoridades nacionales, regionales y locales a trabajar por “un cambio decisivo en la promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p. 7), incidiendo en la necesidad de construir una Europa multilingüe, en la que enseñar una amplia variedad de idiomas. Como decíamos, “el poder entender y hablar idiomas distintos de la lengua materna constituye una capacidad básica que todos los ciudadanos europeos necesitan” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005a, p. 3), más teniendo en cuenta que el aprendizaje de idiomas va aparejado al desarrollo de las aptitudes interculturales necesarias para el buen desenvolvimiento en un contexto cada vez más diverso lingüística y culturalmente.

El *Plan* dispone tres ámbitos de acción para cada uno de los cuales establece unos objetivos principales: 1) El primer ámbito se refiere al aprendizaje permanente de lenguas (objetivos concretos: aprendizaje de una lengua materna más otras dos lenguas desde una edad temprana; continuación del aprendizaje de lenguas en la enseñanza secundaria y la formación profesional; continuación del aprendizaje de lenguas en la enseñanza superior; fomento del aprendizaje de idiomas dirigido a adultos; desarrollo del aprendizaje de idiomas para las personas que presenten necesidades especiales; y ampliación del abanico de lenguas propuestas). 2) El

segundo ámbito de intervención del *Plan de Acción 2004-2006* es la mejora de la enseñanza de lenguas (objetivos concretos: aplicación de políticas globales de enseñanza de lenguas en las escuelas; mayor difusión de las herramientas desarrolladas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas; mejora de la formación de los profesores de idiomas; ampliación de la oferta de profesores de idiomas; formación de profesores para que puedan enseñar su(s) disciplina(s) en al menos otra lengua extranjera; y evaluación de las competencias lingüísticas de los ciudadanos gracias a un indicador europeo de competencia lingüística que facilite la cooperación). 3) El último de los ámbitos de intervención del *Plan de Acción 2004-2006* es la creación de un entorno favorable a los idiomas (objetivos concretos: promoción de un enfoque de la diversidad lingüística basado en la integración; creación de comunidades favorables a las lenguas, por ejemplo, sirviéndose de subtítulos en el cine o sacando partido de las competencias de numerosos ciudadanos bilingües; y mejora de la oferta del aprendizaje de lenguas y del nivel de participación).

En 2007 la Comisión publica un *Informe* sobre los resultados de la puesta en marcha del *Plan de Acción 2004-2006* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007a) que pone de relieve los progresos realizados en este ámbito, concluyendo que éste había estimulado la puesta en marcha de reformas en las políticas lingüísticas nacionales por parte de los Estados miembros que refuerzan, con respecto a etapas anteriores, el fomento del aprendizaje de lenguas, de la diversidad lingüística y del multilingüismo. Sin embargo, el *Informe* también revela la necesidad de continuar con las reformas a nivel nacional para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas y la formación del profesorado de este sector.

Otra de las actuaciones destacadas en relación con el fomento del multilingüismo en la década del 2000, será la publicación en noviembre de 2005 de la *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de la Regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo [COM(2005) 596 final]* (UE, 2005). De esta forma, “por primera vez, el multilingüismo figura de manera explícita en la cartera de un Comisario europeo” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005b, p. 2), reafirmando con ello el compromiso de la Unión Europea con el mismo.

Como hemos visto, la Comisión muestra a lo largo de los años su compromiso con la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas, en particular mediante los programas LINGUA,

SÓCRATES y LEONARDO DA VINCI, a los que se suman las acciones generales de los programas comunitarios de fomento de la movilidad y la cooperación transnacional, así como los intercambios de jóvenes, los hermanamientos de ciudades y el Servicio de Voluntariado Europeo. Sin embargo, la citada *Comunicación* de la Comisión de noviembre de 2005 representará un impulso decisivo en pro del multilingüismo al que se suman los nuevos programas a aplicar a partir de 2007 (Cultura 2007, La Juventud en Acción y el Programa de Aprendizaje Permanente).

En la *Comunicación* de la Comisión de noviembre de 2005, “el término *multilingüismo* se utiliza para describir este nuevo ámbito político de la Comisión, que promueve un clima propicio a la plena expresión de todas las lenguas y al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de múltiples idiomas” (Consejo de las Comunidades Europeas, 2005b, p. 3), también los hablados por socios comerciales fuera de la Unión Europea.

La política del multilingüismo de la Comisión, así la *Comunicación* citada, tiene tres objetivos fundamentales: el fomento del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad; la promoción de una economía multilingüe sana; y el acceso de los ciudadanos a la legislación, a los procedimientos y a la información de la UE en su propio idioma. Portadores de la responsabilidad del cumplimiento de dichos objetivos serán principalmente los Estados miembros a nivel nacional, regional o local, así como la Comisión que velará por sensibilizar a las personas en este sentido y mejorar la coherencia de las medidas adoptadas para el fomento del multilingüismo.

En su *Comunicación* de 2005 *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, la Comisión incluye entre las recomendaciones destinadas a la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística en la sociedad, la conveniencia de adoptar planes nacionales que den coherencia y orientación a las acciones de fomento del multilingüismo, prestando atención a la enseñanza de las lenguas regionales y minoritarias. Asimismo, la Comisión recomienda una mejor formación del profesorado de idiomas; la mejora de las prácticas para el aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas; el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas; el aprendizaje de idiomas en la enseñanza superior; el aprendizaje permanente de lenguas en todas las edades; la aplicación del indicador europeo de competencia lingüística; la creación de cátedras en ámbitos de estudio relacionados con el multilingüismo y el multiculturalismo; el

apoyo a la investigación académica en torno al multilingüismo y el aprovechamiento en este sentido del enorme potencial de las tecnologías de la información y la comunicación.

Para la promoción de una economía multilingüe, la Comisión propone en su *Comunicación* de 2005 las siguientes acciones: elaboración de estudios sobre el impacto de la carencia de competencias lingüísticas en la economía; elaboración de estudios sobre la repercusión en la mejora de los procesos de aprendizaje de idiomas mediante el subtítulo de programas televisivos; organización de conferencias interuniversitarias para la formación de traductores; promoción del uso de fuentes multimedia; coordinación del trabajo de los investigadores en los ámbitos de las tecnologías del lenguaje humano, la traducción automática y la creación de recursos lingüísticos; y estimulación y mejora de la formación de traductores e intérpretes. También en este ámbito, la Comisión insta a los Estados miembros a revisar sus programas de formación en universidades para asegurarse de que son los adecuados para formar a sus estudiantes en profesiones relacionadas con las lenguas.

Con respecto al acceso de los ciudadanos a la legislación, a los procedimientos y a la información de la UE en su propio idioma, la Comisión realiza en su *Comunicación* de 2005 recomendaciones para la puesta en marcha de medidas que den a conocer a los ciudadanos sus derechos y facilitarles la comprensión de los mismos.

Como ya mencionamos, el primer Reglamento adoptado por el Consejo -*Reglamento nº 1, de 1958, por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea*- (UE, 1958) ya define la Comunidad Europea como una entidad multilingüe, al determinar la publicación de la legislación en las lenguas oficiales de los Estados miembros y exigir que sus instituciones se dirijan a los ciudadanos en las lenguas oficiales que éstos elijan. Siguiendo este principio, la Unión mantiene un servicio público en línea de acceso a la legislación y la jurisprudencia de la Unión: el servicio multilingüe Eur-Lex¹⁰.

En este sentido, la Comisión velará por una aplicación coherente de la política del multilingüismo en los servicios ofrecidos en la UE, aplicando los principios de accesibilidad y transparencia. La Comisión fomentará el multilingüismo en su portal de Internet (*Europa*)¹¹ y

¹⁰ Eur-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=es>

¹¹ Portal Europa: https://europa.eu/european-union/index_es

en sus publicaciones; organizará seminarios sobre multilingüismo; continuará ofreciendo subvenciones y asistencia docente a universidades en el ámbito de la interpretación de conferencias, herramientas de aprendizaje a distancia, becas y visitas de formación; apoyará el máster europeo de interpretación de conferencias y el máster europeo de gestión de congresos; continuará asumiendo plenamente su papel en la *Reunión Anual Internacional sobre Disposiciones en Materia de Idiomas, Documentación y Publicaciones* (siglas en inglés IAMLADP; celebrada anualmente en el seno de la ONU); seguirá apoyando los programas del máster universitario en traducción; y organizará un concurso internacional de traducción entre escuelas de los Estados miembros para promover el conocimiento de idiomas y las profesiones relacionadas con las lenguas.

Una de las propuestas clave de la *Comunicación* de 2005 es la creación de un grupo de alto nivel sobre multilingüismo, compuesto por expertos independientes que ayuden a la Comisión a analizar los avances de los Estados miembros, ofrecerle apoyo y asesoramiento en el desarrollo de iniciativas y darle impulso e ideas para el desarrollo de un planteamiento global sobre el multilingüismo en la Unión Europea. El *Grupo de Alto Nivel sobre el Multilingüismo* (GHNM) se constituye en septiembre de 2006 y, desde su primera reunión oficial, celebrada el 3 de octubre de 2006, ha llevado a cabo valiosos estudios sobre multilingüismo y su repercusión en ámbitos diversos.

La *nueva estrategia marco para el multilingüismo* se considerará fundamental en los años siguientes para el buen funcionamiento de la Unión ya que la mejora de las competencias en lenguas de los ciudadanos europeos será decisiva para alcanzar los objetivos políticos perseguidos. Por ello, la Comisión solicita a los Estados miembros que emprendan medidas en este sentido y que lleven un control sobre los progresos y logros alcanzados en este campo de actuación.

En el marco de la *Estrategia de Lisboa* y en relación con el aprendizaje permanente, la *Comunicación de la Comisión «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente»* [COM(2001) 678 final] (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b) y la posterior *Resolución 2002/C 163/01, del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente* (UE, 2002c) “determinaron el carácter prioritario de proporcionar «las nuevas

competencias básicas» e insistieron en que el aprendizaje permanente debe comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la edad de la jubilación” (UE, 2006c, p. 10).

En este contexto, se aprueba en 2006 la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (UE, 2006c), en la que se aconseja desarrollar la oferta de competencias clave para todos los públicos tomando como punto de partida el *Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* presentado como anexo de la *Recomendación* misma.

El objetivo es que los ciudadanos adquieran una amplia gama de competencias que les permita adaptarse con rapidez a un mundo en cambio constante. El *Marco de Referencia*, del que hablamos más ampliamente en el capítulo 3, establece ocho competencias básicas, entre ellas la competencia en lenguas extranjeras, considerada clave para poder dar respuesta a los retos de una sociedad cada vez más globalizada. En la revisión del *Marco* de 2018, la competencia en lenguas extranjeras pasa a denominarse competencia multilingüe (UE, 2018a), hecho que pone de relieve la importancia concedida al desarrollo de competencias en diversas lenguas.

En septiembre de 2008, la Comisión da un nuevo impulso al multilingüismo con la publicación de la *Comunicación al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Multilingüismo: Una ventaja para Europa y un compromiso compartido [COM(2008) 566 final]* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008a). Según se expresa en la *Comunicación*, la Comisión considera necesario introducir un cambio cualitativo en este ámbito mediante el desarrollo de una estrategia global que vaya más allá de la educación y que garantice la integración del multilingüismo en las políticas de la UE para la cohesión social y la prosperidad, es decir, en las políticas de aprendizaje permanente, de empleo, de integración social, de competitividad, de cultura, de juventud y sociedad civil, de investigación y de medios de comunicación (marco político transversal para el multilingüismo).

Se trata de concienciar a la población de las ventajas y las oportunidades que ofrece la diversidad lingüística y la eliminación de barreras al diálogo intercultural, con el fin de alcanzar el objetivo del *Consejo Europeo de Barcelona* (2002) de que los europeos puedan comunicarse en al menos dos lenguas, además de en su(s) lengua(s) materna(s) y consolidar la *Estrategia*

de Lisboa. Se trata de crear prosperidad y de que los ciudadanos comunitarios puedan estar activos en la sociedad y tengan mejores oportunidades académicas, profesionales y personales.

En este contexto se incide en la necesidad del aprendizaje permanente de idiomas en la edad adulta, así como en la ampliación de las lenguas ofertadas, la mejora de la formación del profesorado de idiomas, la mejora en los métodos de enseñanza y aprendizaje y el aprovechamiento del potencial que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural. También se refuerza la cooperación en materia de multilingüismo con terceros países mediante el uso de lenguas europeas habladas en territorios fuera de las fronteras de la Unión.

En noviembre de 2008 el Consejo acoge favorablemente la citada Comunicación de la Comisión sobre *Multilingüismo: Una ventaja para Europa y un compromiso compartido* en su *Resolución 2008/C 320/01 del Consejo, de 21 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo* (UE, 2008a). En la *Resolución*, el Consejo insta a los Estados miembros a fomentar el multilingüismo como ventaja para la competitividad, la movilidad y la empleabilidad y como medio para reforzar el diálogo intercultural. Se incide en la diversidad lingüística y cultural como parte de la identidad europea y se apuesta por la transversalidad del multilingüismo a nivel social, económico y educativo. Se incide en la necesidad de promocionar las lenguas menos difundidas, en la conveniencia de redoblar esfuerzos para fomentar el aprendizaje de idiomas y de valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todas las etapas de la educación y la formación. El multilingüismo, así la *Resolución*, favorece igualmente el desarrollo de la creatividad y supone un valor añadido en el desarrollo de relaciones económicas y culturales entre la Unión Europea y terceros países.

Así las cosas, en su *Resolución* de noviembre de 2008, el Consejo insta a los Estados miembros y a la Comisión a que actúen en sus respectivos ámbitos de competencia para avanzar hacia una sociedad multilingüe.

2.2.2.5 De la Estrategia «Europa 2020» a nuestros días (2010 a 2020)

El 1 de diciembre de 2009 entra en vigor el *Tratado de Lisboa*, modificando el *Tratado de la Unión Europea* (TUE) y el *Tratado de la Comunidad Europea* (TCE), pasando éste último a

denominarse *Tratado de Funcionamiento de la UE* (TFUE), momento a partir del cual la Unión Europea sustituye y sucede en todo a la Comunidad Europea.

Mediante el artículo 6, apartado 1, del citado TUE, la *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea* adquiere carácter vinculante en diciembre de 2009 al obtener el mismo valor jurídico que los Tratados. En ella se concede mayor proyección a la Educación al reconocer de forma expresa en su artículo 14, apartado 1, el derecho de todos a la misma de la siguiente manera: “Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente” (UE, 2016a, p. 396).

A finales de la década del 2000 se vive un momento de crisis económica y financiera mundial que precisa ser tratado de manera global. En este contexto, la Comisión Europea publica en marzo de 2010 la *Comunicación EUROPA 2020, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador [COM(2010) 2020 final]* (Comisión Europea, 2010a). La *Comunicación* dibuja una serie de reformas destinadas a hacer de Europa para el año 2020 “una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social” (Comisión Europea, 2010a, p. 5), la denominada *Estrategia Europa 2020*, que será acogida con satisfacción por el *Consejo Europeo de Bruselas*, celebrado los días 25 y 26 de marzo de 2010 (Consejo Europeo, 2010), y adoptada formalmente pocos meses después durante la celebración del *Consejo Europeo* de 17 junio de 2010.

Dicha *Estrategia* establece tres prioridades: 1) Crecimiento *inteligente*, esto es, desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación. 2) Crecimiento *sostenible* mediante la promoción de una economía que emplee más eficazmente los recursos, que sea más verde y competitiva. Y 3) Crecimiento *integrador* a través del fomento de una economía con alto nivel de empleo fundamentada en la cohesión social y territorial.

La *Estrategia Europa 2020* establece cinco objetivos cuantificables a alcanzar hasta 2020 en torno al empleo; la investigación y la innovación; el cambio climático y la energía; la educación; y la lucha contra la pobreza.

Con la *Estrategia Europa 2020*, la Unión Europea aboga por la consolidación del conocimiento y la innovación como motores del crecimiento futuro de la Unión. Es por ello que insta a continuar trabajando con el fin de

“mejorar la calidad de la educación, consolidar los resultados de la investigación, promover la innovación y la transferencia de conocimientos en toda la Unión, [así como] explotar al máximo las TIC y asegurarse de que las ideas innovadoras puedan convertirse en nuevos productos y servicios” (Comisión Europea, 2010a, p. 15).

La *Estrategia Europa 2020*, de carácter global, estará respaldada por un conjunto integrado de políticas europeas y nacionales de los Estados miembros y la Unión, entre ellas la política educativa. En el año 2009, aún eran insuficientes los progresos realizados hacia la consecución del objetivo del programa de trabajo *Educación y Formación 2010* de hacer que los sistemas educativos y de formación de la Unión combinen calidad, accesibilidad y apertura al mundo a fin de convertirlos en referentes de calidad mundial. Aún quedaban por afrontar importantes retos para que Europa pudiera “cumplir su aspiración de llegar a convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (UE, 2009a, p. 2). Es por ello que, sobre la base de los avances alcanzados con el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, se aprueba un marco estratégico actualizado mediante las *Conclusiones 2009/C 119/02 del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, denominado *ET 2020* (UE, 2009a), que prestará apoyo en este ámbito hasta el año 2020.

En la primera mitad de la década del 2010 se sucede una serie de acontecimientos que reforzarán la cooperación unionitaria en materia de educación y formación, los cuales presentamos en la Tabla 22 para, después, detenernos en cada uno de ellos.

Tabla 22: *La cooperación en educación y formación en la UE en la primera mitad de la década del 2010*

2009	<p><i>Conclusiones 2009/C 119/02 del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)</i>. Establecimiento de la denominada <i>Estrategia ET 2020</i> o <i>marco estratégico ET 2020</i>.</p> <p>Refuerzo de la cooperación unionitaria en el ámbito de la educación y la formación.</p> <p>Objetivo: mejorar los sistemas de educación y formación de los Estados miembros hasta 2020 a fin de lograr “la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos [así como] la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural”</p> <p>(D.O. de la Unión Europea, n° C 119, 28 de mayo de 2009).</p>
-------------	--

<p>2010</p>	<p><i>Comunicación de la Comisión EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador [COM(2010) 2020 final].</i> Bruselas 3 de marzo de 2010.</p> <p>Presentación de la Estrategia Europa 2020: nueva estrategia de la UE para hacer de Europa para el año 2020 “una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social”.</p> <p>(Comunidad Europea, 2010).</p>
<p>2010</p>	<p>Consejo Europeo de Bruselas de 25 y 26 de marzo de 2010 - Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas celebrado los días 25 y 26 de marzo de 2010.</p> <p>Asume la Estrategia Europa 2020 que será adoptada formalmente por el <i>Consejo Europeo de 17 de junio de 2010</i>. El <i>marco estratégico ET 2020</i> respalda la estrategia global <i>Europa 2020</i>.</p> <p>(Consejo Europeo, 2010).</p>
<p>2011</p>	<p>Primera Encuesta Europea de Competencia Lingüística.</p> <p>Llevada a cabo entre el 1 al 31 de marzo 2011 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c). Más datos al respecto en el epígrafe dedicado a la política lingüística en España.</p>
<p>2011</p>	<p><i>Conclusiones 2011/C 372/08 del Consejo relativas a un valor de referencia aplicable a la movilidad en la formación.</i></p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº C 372, 20 de diciembre de 2011).</p>
<p>2014</p>	<p><i>Conclusiones 2014/C 183/06 del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas.</i></p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº C 183, 14 de junio de 2014).</p>
<p>2015</p>	<p><i>Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación.</i></p> <p>Se reafirman objetivos, se reconocen deficiencias y se suman nuevas prioridades en el marco de la <i>Estrategia ET 2020</i>.</p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº C 417, 15 de diciembre de 2015).</p>

Fuente: Elaboración propia.

El *marco estratégico ET 2020* conviene en que hasta el año 2020, el objetivo primordial es mejorar los sistemas de educación y formación de los Estados miembros a fin de lograr “la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos [así como] la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (UE, 2009a, p. 3).

El *marco estratégico ET 2020* se sustenta sobre el principio fundamental del aprendizaje permanente en todos los contextos (formal, no formal e informal) y en todos los niveles (educación primaria y secundaria, educación superior, educación y formación profesional y aprendizaje de adultos) y sus objetivos estratégicos son cuatro: 1) Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad. 2) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación. 3) Promover la equidad, la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa. 4) Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para hacer realidad el objetivo estratégico del aprendizaje permanente se trabaja en la flexibilización de los sistemas de educación y formación incluyendo una mayor apertura a la educación formal e informal. Se hace igualmente un esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza de adultos y de los sistemas de orientación, así como por hacer más atractivo el aprendizaje, en general, haciendo uso de nuevos métodos y de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se continúa trabajando por el fomento de la movilidad de educandos, profesores y formadores de profesores como medio importante para potenciar la mejora de la empleabilidad y adaptabilidad de las personas.

Para alcanzar el objetivo estratégico de mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación se propone el incremento del nivel de las cualificaciones básicas (alfabetismo, aritmética, matemáticas, ciencia, tecnología y competencias lingüísticas), así como la docencia de alta calidad y la mejora de la gobernanza y la dirección de los centros de educación y formación.

En relación con el objetivo estratégico de promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa se apunta a la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para el desarrollo de competencias clave y aptitudes profesionales independientemente de la condición social, económica o personal. La educación debe ser incluyente y debe promover aptitudes interculturales, valores democráticos y respeto por los derechos humanos y el medio ambiente, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación.

Con respecto al cuarto de los objetivos estratégicos, relacionado con el incremento de la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación, se insta a seguir

trabajando en el desarrollo de las competencias clave, en particular, de la competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa y el carácter emprendedor y la conciencia cultural. Igualmente se considera necesario mantener activo el triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación.

Entre las áreas prioritarias de trabajo del marco estratégico de educación y formación *ET 2020* se incluye el aprendizaje de idiomas, instando a los Estados miembros a continuar trabajando para posibilitar que los ciudadanos puedan comunicarse en al menos dos idiomas, además de su primera lengua. Se subraya también la necesidad de incidir en el fomento del aprendizaje de idiomas en la formación profesional, en la educación de adultos y entre los inmigrantes acogidos.

Al igual que en la etapa anterior, se considera que para que la educación sea eficaz y de calidad, ha de fundamentarse en datos reales. Por ello, se determina el establecimiento de indicadores y valores de referencia europeos ajustados al *marco ET 2020* sobre la base de los ya existentes, tal como figura en las *Conclusiones del Consejo de 25 de mayo de 2007 relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación* (UE, 2007b). El objetivo es medir los avances en el ámbito de la educación y la formación, en general, y, en particular, hacia los objetivos del citado *marco estratégico* para el período 2010-2020.

Para hacer un seguimiento de los avances conseguidos en la materia se crea el denominado *Monitor de la Educación y la Formación*¹², un informe anual de la Comisión Europea que muestra la evolución de los sistemas de educación y formación de la Unión desde 2012 en base a un gran volumen de datos que provienen de *Eurostat*, de estudios y encuestas de la OCDE y del análisis de los sistemas educativos de la red *Eurydice* (el primer informe de progreso hacia los objetivos de la Estrategia Europa 2020 se publicó en 2011, pero con otro nombre).

El *Monitor* comprende un informe exhaustivo por Estado miembro y compara éstos entre sí. En él se miden los avances hacia los objetivos del *marco estratégico ET 2020* en los sistemas de educación y formación y proporciona información sobre otras cuestiones relacionadas con

¹² Monitor de la Educación y la Formación: <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/education-training-monitor.html>

la educación, aportando sugerencias de mejora. El último *Monitor de la Educación y la Formación* fue dado a conocer en septiembre de 2019.

En relación con la obtención de datos objetivos sobre la competencia lingüística de los Estados miembros, se insta a continuar con los trabajos en curso que, como ya dijimos, culminarán, en su primera fase, en el año 2011 con la realización de la primera *Encuesta Europea de Competencia Lingüística*.

Sobre la movilidad, el Consejo publica en diciembre de 2011 las *Conclusiones 2011/C 372/08 relativas a un valor de referencia aplicable a la movilidad en la formación* (UE, 2011) en base al cual registrar datos sobre los que fundamentar la toma de decisiones en este ámbito, valor que complementa los ya establecidos para otros indicadores en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación *ET 2020*.

Los valores de referencia para la movilidad en la formación distinguen dos ámbitos principales: la educación superior y la educación y formación profesional (EFP) inicial. El valor de referencia para la movilidad en educación superior es el de conseguir que para 2020, al menos el 20% de los graduados de enseñanza superior hayan pasado un período de estudios o formación de nivel superior (inclusive períodos de prácticas) en el extranjero, que represente un mínimo de 15 créditos ECTS o que dure tres meses como mínimo. El valor de referencia para la movilidad en EFP inicial consiste en conseguir para 2020, como promedio de la UE, que al menos el 6 % de los jóvenes de edades comprendidas entre los 18 y los 34 con cualificación de educación y formación profesional inicial, hayan pasado un período de estudios o de formación de nivel de educación y formación profesional inicial (inclusive períodos de prácticas) en el extranjero, que haya durado dos semanas como mínimo, o menos si estuviese justificado mediante el documento *Europass* pertinente.

En el *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación* (UE, 2015) se confirma la pertinencia de los cuatro objetivos estratégicos citados establecidos por el Consejo en 2009 y, tras la identificación de problemas importantes, se establecen nuevas

prioridades para la cooperación europea en materia de educación para el período 2016-2020 en el marco del programa de trabajo *ET 2020*.

Seis son los ámbitos prioritarios para el nuevo período: 1) Conocimientos, capacidades y competencias pertinentes y de alta calidad, obtenidas mediante el aprendizaje permanente, centradas en los resultados del aprendizaje en favor de la empleabilidad, la innovación, la ciudadanía activa y el bienestar. 2) Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas. 3) Una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital. 4) Fuerte apoyo para los profesores, formadores, directores de centros de enseñanza y demás personal educativo. 5) Transparencia y reconocimiento de las capacidades y cualificaciones para facilitar el aprendizaje y la movilidad laboral. Y 6) Inversión sostenible, calidad y eficiencia de los sistemas de educación y formación.

En materia de política lingüística cabe decir que, en la segunda década del siglo XXI, los conocimientos en lenguas extranjeras siguen ocupando un lugar destacado en la agenda de educación de la UE, así como en el marco estratégico *ET 2020* y en el programa ERASMUS+, que veremos en otro apartado. En el seno de la organización supranacional “se considera que el conocimiento de lenguas extranjeras es una de las capacidades básicas que ha de poseer todo ciudadano de la Unión para aumentar sus oportunidades de formación y de empleo” (UE, s.f. b).

De cara a la movilidad por motivos de estudio o profesionales, en pro del desarrollo de una identidad europea en toda su diversidad, del entendimiento intercultural, de la cohesión social, en pro del desarrollo de la ciudadanía activa y de las competencias democráticas y en base al respeto de la diversidad lingüística y cultural, la Unión Europea considera prioritario el aprendizaje de lenguas, siendo el multilingüismo, en los términos ya explicados, objetivo fundamental de su política lingüística. El ambicioso objetivo a alcanzar sigue siendo que todos los ciudadanos europeos aprendan un mínimo de dos lenguas extranjeras y que su enseñanza comience a edades tempranas.

La movilidad será una constante en las políticas de la Unión por representar una importante herramienta para el desarrollo de aptitudes sociales y cívicas, el espíritu emprendedor, aptitudes

para la resolución de problemas y la creatividad en general, así como la adquisición de aptitudes y competencias clave, en particular de competencias lingüísticas e interculturales, indispensables para abrirse paso en un mundo globalizado.

En las *Conclusiones 2014/C 183/06 del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas* (UE, 2014a) se incide en la importancia de evaluar las competencias lingüísticas en los Estados miembros, de acuerdo con unos parámetros, para así obtener datos que sirvan de base para la puesta en marcha de medidas eficaces de mejora del aprendizaje de idiomas en los Estados miembros. El objetivo es continuar mejorando los niveles de competencia lingüística de los ciudadanos comunitarios con el fin de facilitar su empleabilidad, movilidad y desarrollo personal.

En las *Conclusiones* de mayo de 2014 se insta a los Estados miembros a que adopten medidas y mejoren las existentes destinadas al fomento del multilingüismo y al incremento de la calidad y la eficiencia de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Se recomienda insistir en el aprendizaje de idiomas a edades tempranas, en la mejora de los métodos empleados, en el apoyo de los inmigrantes en el aprendizaje del idioma del país de acogida, en el mejor aprovechamiento del potencial del programa ERASMUS+ y el uso de las herramientas e iniciativas de transparencia existentes destinadas al fomento del aprendizaje de idiomas, es decir, el MCERL, el *Europass*, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* y el *Sello Europeo de las Lenguas*.

Asimismo, se insta a los Estados miembros a reforzar el intercambio de experiencias por el método abierto de coordinación; a la exploración de nuevas vías para el reconocimiento del aprendizaje de idiomas no formal e informal; y a aprovechar el potencial de las TIC y los recursos educativos abiertos para reducir el número de alumnos que abandonan el aprendizaje de idiomas antes de lograr un nivel de competencia suficiente.

Igualmente, se apunta a la necesidad de continuar e intensificar la cooperación con otras organizaciones que trabajan en este ámbito, en particular con el Consejo de Europa y su Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML) del que ya hablamos. También se reforzará el apoyo a otro de los centros dedicados a la investigación en materia de lenguas, el Centro Europeo de Investigación sobre el Multilingüismo y el Aprendizaje de Lenguas (Mercator), creado en 1987

por la UE con el objetivo de “responder tanto al creciente interés por las lenguas minoritarias y regionales en Europa como a la necesidad de que las comunidades que hablan estas lenguas trabajen conjuntamente e intercambien experiencias” (UE, 2004b, p. 9). La Red Mercator cuenta con tres centros (Cataluña, Frisia y Gales) cada uno con una especialidad.

En marzo de 2017, la Comisión inicia un debate sobre el futuro de la educación en Europa con la publicación de su *Libro Blanco - El futuro de Europa: Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025 [COM(2017) 2025 final]* (Comisión Europea, 2017a). Se abre así una nueva fase en la segunda mitad de la década de 2010 en la que se redoblan esfuerzos para la cooperación en educación y formación con el objetivo de crear un verdadero Espacio Europeo de Educación cuyos acontecimientos clave recogemos en la Tabla 23, inclusive disposiciones destacadas en materia de política lingüística.

Tabla 23: *Hacia la construcción de un verdadero Espacio Europeo de Educación de alta calidad para 2025*

2017	<i>Libro Blanco de la Comisión Europea - El futuro de Europa: Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025 [COM(2017) 2025 final]</i> . Bruselas, 1 de marzo de 2017. Inicia un debate sobre el futuro de la Educación. (Comisión Europea, 2017a).
2017	Reunión informal de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de 14 de noviembre de 2017 , celebrada paralelamente a la <i>Cumbre Social de Gotemburgo</i> . Se debate sobre cómo intensificar la labor de la UE en el ámbito de la educación y la cultura en base a la <i>Comunicación de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura [COM (2017) 673 final]</i> . Estrasburgo, 14 de noviembre de 2017. Objetivo: construir un verdadero Espacio Europeo de Educación para 2025. Sirve para preparar el <i>Consejo Europeo de Gotemburgo</i> de diciembre de 2017. (Comisión Europea, 2017b).
2017	Cumbre Social de Gotemburgo a favor del empleo justo y el crecimiento de 17 de noviembre de 2017 . Objetivo: reforzar la dimensión social de la Unión Europea. Publicación de la <i>Proclamación interinstitucional del pilar europeo de derechos sociales</i> en la que, sobre la base ya existente, se establecen derechos sociales, entre ellos el relativo a la “educación, formación y aprendizaje permanente”. (D.O. de la Unión Europea, n° C 428, 13 de diciembre de 2017).
2017	Consejo Europeo de Gotemburgo de 14 de diciembre de 2017 - Conclusiones del Consejo Europeo de Gotemburgo de 14 de diciembre de 2017 (EUCO 19/1/17, REV 1) . Bruselas, 14 de diciembre de 2017. Sitúa la educación en un lugar destacado de la actividad política europea e impulsa avances importantes en la creación de un Espacio Europeo de Educación. (Consejo Europeo, 2017).

2018	<p><i>Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.</i> Actualización de las competencias clave redactadas en 2006 (<i>Marco de competencias clave para el aprendizaje permanente</i>) para adaptarlas a las necesidades de un mundo cambiante. (D.O. de la Unión Europea, nº C 189, 4 de junio de 2018).</p>
2018	<p><i>Comunicación de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Construyendo una Europa más fuerte: El papel de las políticas de juventud, educación y cultura [COM(2018) 268 final].</i> Bruselas 25 de mayo de 2018. Objetivo: reforzar la cooperación en el ámbito de la educación y la formación. (Comisión Europea, 2018a).</p>
2018	<p><i>Comunicación de la Comisión Europea sobre una propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece «Erasmus+», el programa de la Unión para la educación, la formación, la juventud y el deporte y se deroga el Reglamento (UE) nº 1288/2013 [COM(2018) 367 final].</i> Bruselas, 30 de mayo de 2018. (Comisión Europea, 2018b).</p>
2019	<p><i>Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.</i> Objetivo: Fomento de la competencia multilingüe desde enfoques globales. Incrementar la toma de conciencia de la importancia que reviste el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística por las ventajas educativas, cognitivas, sociales, interculturales, profesionales y económicas que ello conlleva. Tomar conciencia del obstáculo que representa una competencia multilingüe limitada a nivel educativo, profesional y personal. (D.O. de la Unión Europea, nº C 189, 5 de junio de 2019, p. 15-22).</p>
2019	<p><i>Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad.</i> Se recomienda exponer a los niños en su primera infancia a otras lenguas y su aprendizaje para promover su desarrollo cognitivo, crear los cimientos y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida e influir en el desarrollo de una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas. (D.O. de la Unión Europea, nº C 189, 5 de junio de 2019, p. 1-14).</p>
2019	<p>Publicación del Monitor de la Educación y la Formación 2019 durante la celebración de la <i>Segunda Cumbre Anual de Educación</i> organizada por Comisión Europea. https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/latest/news/2nd-european-education-summit.htm</p>

Fuente: Elaboración propia.

El 17 de noviembre de 2017, se celebra la *Cumbre Social de Gotemburgo a favor del empleo justo y el crecimiento* con el fin de reforzar la dimensión social de la Unión Europea (UE, 2017). En la *Cumbre*, el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión aprueban de manera conjunta el denominado *Pilar europeo de derechos sociales* a fin de construir una Europa más social. Entre los derechos establecidos se incluye el referido a la “Educación, formación y aprendizaje permanente” que dice así: “Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente, inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades

que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral” (*Ibíd.*, 2017, p. 12).

Paralelamente a la *Cumbre Social de Gotemburgo* de noviembre, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión celebran una reunión informal el 14 de noviembre de 2017 para debatir sobre cómo intensificar la labor de la UE en materia de educación y cultura, la cual servirá de preparación para la reunión de diciembre de 2017 del *Consejo Europeo* en Gotemburgo (Consejo Europeo, 2017). La contribución de la Comisión Europea a la reunión en Gotemburgo será la *Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. [COM (2017) 673 final]* (Comisión Europea, 2017b) en la que se:

“presenta la idea de un Espacio Europeo de Educación en el que la educación, la formación y la investigación, inclusivas y de alta calidad, no se vean obstaculizadas por las fronteras; en el que vivir temporalmente en otro Estado miembro para estudiar, aprender o trabajar se haya convertido en la norma; en el que hablar dos idiomas además de la lengua materna esté mucho más generalizado; y en el que la gente sienta intensamente su identidad europea y sea consciente del patrimonio cultural y lingüístico común de Europa y su diversidad” (UE, 2019c, p. 15).

El objetivo es reforzar la cooperación en educación respetando los principios de subsidiariedad y proporcionalidad “en pro de una visión compartida de un Espacio Europeo de Educación basado en la confianza, el reconocimiento mutuo, la cooperación y el intercambio de mejores prácticas, la movilidad y el crecimiento, cuya creación tendría lugar a más tardar en 2025” (Consejo de la UE, 2018, p. 2).

En la reunión de 14 de diciembre de 2017 del *Consejo Europeo de Gotemburgo*, los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión adoptan unas Conclusiones sobre educación y cultura en las que se insta a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a que, dentro de sus respectivos ámbitos de competencia, impulsen los trabajos relativos a una serie de iniciativas clave como el programa ERASMUS+, las universidades europeas, el aprendizaje de idiomas, el carné europeo de estudiante, el reconocimiento mutuo de títulos y el Año Europeo del Patrimonio Cultural (Consejo Europeo, 2017). Asimismo, se les exhorta a estudiar posibles medidas

dirigidas a abordar los retos que plantean las capacidades vinculadas con la digitalización, la ciberseguridad, la alfabetización mediática, la inteligencia artificial y la necesidad de un enfoque inclusivo, basado en el aprendizaje permanente e impulsado por la innovación, entre otros.

Tras la reunión informal de los dirigentes en Gotemburgo en noviembre de 2017 y el *Consejo Europeo de Gotemburgo* de diciembre del mismo año, la Unión sitúa la juventud, la educación, la formación y la cultura en los primeros puestos de su agenda política, dando un impulso para lograr importantes avances en este ámbito. El objetivo es, como decíamos, trabajar para construir un Espacio Europeo de Educación “basado en la confianza, el reconocimiento mutuo, la cooperación y el intercambio de mejores prácticas, la movilidad y el crecimiento” (Consejo de la UE, 2018, p. 2) y lograr así una Europa más fuerte hasta 2025. En este contexto se celebra en Bruselas la primera *Cumbre Europea de Educación* el 25 de enero de 2018, en defensa de un Espacio Europeo de Educación hasta 2025.

En respuesta a las reuniones de 2017 de los dirigentes europeos en Gotemburgo, “la Comisión presenta, el 17 de enero de 2018, un primer paquete de medidas dirigido a las competencias clave y las capacidades digitales, así como a los valores comunes y la educación inclusiva” (Comisión Europea, 2018a, p. 3).

Por entonces, el Consejo actualiza el *Marco de referencia europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente* (UE, 2006c), desarrollado en 2006, mediante su *Recomendación 2018/C 189/1 de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* a fin de adaptarlas a las necesidades de un mundo en cambio constante (UE, 2018a). En la *Resolución* se insiste de nuevo en el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras, ahora denominada competencia multilingüe y definida como “la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación” (UE, 2018a, p.8). Asimismo, se recomienda

“aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas tanto en lenguas oficiales como en otras y animar a los alumnos a que aprendan distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que puedan contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas” (UE, 2018a, p. 4).

También en respuesta a la solicitud de los Jefes de Estado y de Gobierno, reunidos en la *Cumbre de Gotemburgo* de diciembre de 2017, de avanzar en la creación de un Espacio Europeo de Educación, la Comisión publica en mayo de 2018 la *Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones — Construyendo una Europa más fuerte: El papel de las políticas de juventud, educación y cultura [COM(2018) 268 final]* (Comisión Europea, 2018a).

En dicha *Comunicación* se propone un segundo paquete de medidas para conceder más protagonismo a la educación, la juventud y la cultura como pilares fundamentales para la construcción del futuro de Europa, entre ellas, medidas para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de idiomas y el fomento del aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras. En este sentido,

“la Comisión propone un nuevo planteamiento global del aprendizaje de idiomas en la educación obligatoria que promueva un mejor aprovechamiento de la diversidad lingüística europea. El objetivo es asegurarse de que más jóvenes lleguen a ser usuarios competentes que dominen dos idiomas, además de la lengua en la que hayan estado escolarizados” (Comisión Europea, 2018a, p. 8).

Asimismo, como respuesta a la solicitud de los dirigentes de la Unión reunidos en Gotemburgo en diciembre de 2017, la Comisión publica en mayo de 2018 una *Comunicación con una Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus, el programa de la Unión para la educación, la formación, la juventud y el deporte y se deroga el Reglamento (UE) n° 1288/2013 [COM(2018) 367 final]* (Comisión Europea, 2018b) que incluye una propuesta de sucesión del programa ERASMUS+ para el período 2021-2027. Dentro de la *Acción clave 1* “Movilidad Educativa” del capítulo II del *Reglamento*, titulado “Educación y Formación”, se prevén acciones de apoyo a “las oportunidades de aprendizaje de idiomas, incluidas las que respaldan actividades de movilidad” (Comisión Europea, 2018b, p. 33). La *Propuesta de Reglamento* prevé igualmente la mejora del aprendizaje de idiomas, “en especial por medio de un mayor uso de las herramientas en línea, ya que el aprendizaje electrónico ofrece ventajas adicionales en este ámbito en cuanto al acceso y la flexibilidad” (Comisión Europea, 2018b, p. 23).

En relación con el aprendizaje de idiomas, el Consejo publica la *Recomendación de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (UE, 2019c) a la que dedicamos más espacio a continuación porque en ella se sintetiza la situación actual en la UE con respecto al aprendizaje de idiomas y se esbozan los planteamientos futuros en la materia.

La *Recomendación*, en líneas generales, redundando en la necesidad de incrementar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas como medio para “contribuir a la consolidación de la dimensión europea de la educación y la formación (...) [y] fomentar el desarrollo de una identidad europea en toda su diversidad” (UE, 2019c, p 15).

Según la *Recomendación* “la competencia multilingüe constituye el núcleo de un Espacio Europeo de Educación” (UE, 2019c, p. 15), siendo ésta clave para la movilidad por motivos de estudio o profesionales, así como para el desarrollo personal y la ampliación de perspectivas, más teniendo en cuenta el incremento de la llegada de inmigrantes a la Unión procedentes de terceros países y la intensificación de la cooperación internacional.

El desarrollo de la competencia multilingüe, así la *Recomendación*, puede contribuir al desarrollo de una identidad europea diversa, de la ciudadanía activa, de las competencias democráticas de los ciudadanos, así como al fomento del entendimiento intercultural, la realización personal, la inclusión social y la empleabilidad.

Sin embargo, tal como se apunta en la misma *Recomendación*, el objetivo fijado en el *Consejo Europeo de Barcelona* de 2002, de que todos los europeos hablen al menos dos lenguas extranjeras, aún está muy lejos de ser alcanzado. Así, por ejemplo, los niveles de competencia lingüística de los estudiantes de la UE al término de la enseñanza obligatoria son aún bajos, por término medio, si bien hay grandes discrepancias entre países.

Tal como indican los datos procedentes del primer *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* publicado en 2012, sólo cuatro de cada diez estudiantes de secundaria alcanzan un nivel B1 (usuario independiente) y sólo uno de cada cuatro alcanza ese nivel en la segunda lengua extranjera (UE, 2019c).

Es por ello que los sistemas de educación y formación deben ofrecer una respuesta global adecuada mediante el incremento y la mejora del aprendizaje y la enseñanza de idiomas y el fomento de la diversidad lingüística -inclusive las lenguas regionales o minoritarias y el lenguaje de signos-, replanteándose los retos y las oportunidades que todo ello implica.

Aunque la *Recomendación* que nos ocupa reconoce la necesidad de reforzar el multilingüismo en la Unión y de brindar oportunidades para el desarrollo de competencias multilingües a lo largo de toda la vida, ésta se centra en la enseñanza y la formación primaria y secundaria, y en lo posible, en la educación infantil y la educación y formación profesionales iniciales.

Para el desarrollo de la competencia multilingüe se recomienda hacer uso de la diversidad de instrumentos e iniciativas ya existentes como son el MCERL, los recursos educativos abiertos y los trabajos realizados en este ámbito por el Consejo de Europa, el *Europass*, la celebración del *Día Europeo de las Lenguas* (26 de septiembre), el *Sello Europeo de las Lenguas*, los programas de movilidad y financiación de la UE o las herramientas y plataformas europeas como *e-Twinning* y la *School Education Gateway*.

Por otro lado, se apunta a la necesidad de encontrar nuevas formas de aprendizaje de lenguas y de evaluación de las competencias lingüísticas que sean más flexibles y acordes con una sociedad cada vez más móvil y digital, recomendando igualmente estudiar formas de evaluar y validar las competencias lingüísticas resultantes de un aprendizaje informal o formal en otro país (escolarización formal en el sistema educativo de otro país). Se insta también al fomento de la investigación en materia de pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües y a informar de las experiencias y progresos realizados en la promoción del aprendizaje de idiomas.

En sintonía con el enfoque del Consejo de Europa y su proyecto iniciado en 2006 “*Languages of schooling*”, la *Recomendación* que nos ocupa, también presta atención a la importancia de adquirir un excelente nivel de lengua de escolarización para reducir el riesgo de abandono escolar temprano, ya que el éxito en la escuela depende en gran medida de las competencias lingüísticas. Además, un buen nivel de lengua de escolarización para todos resulta necesario de cara a garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades.

Se insiste también en el apoyo a los docentes para la mejora de su formación inicial y continua y en el aprovechamiento de la cooperación virtual para el desarrollo de competencias multilingües de profesores y alumnos.

La *Recomendación* cuenta con un anexo en el que se recoge una serie de principios y buenas prácticas con el objetivo de incrementar la sensibilización lingüística general en las escuelas, esto es, para incrementar la toma de conciencia de la importancia que reviste el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística por las ventajas educativas, cognitivas, sociales, interculturales, profesionales y económicas que reporta. El fin último es incrementar las posibilidades de éxito educativo y profesional, así como de realización personal mediante el fomento del aprendizaje de al menos dos lenguas.

La sensibilización lingüística implica igualmente la toma de conciencia del obstáculo que representa una competencia multilingüe limitada para poder beneficiarse de las ventajas educativas, profesionales y sociales que ofrece la Unión Europea y su Mercado Interior.

La sensibilización lingüística en las escuelas precisa de enfoques globales que consideren la enseñanza de lenguas (tanto de la primera lengua como de otras lenguas) como un aspecto importante en todas las asignaturas ya que el conocimiento está íntimamente ligado al buen dominio de la lengua. Un enfoque global implica igualmente la consideración del aprendizaje de idiomas como un proceso dinámico y continuado que comienza con la adquisición de la primera lengua y continúa con el aprendizaje de otras. El enfoque global implica también la participación en este empeño de todos los miembros de la comunidad escolar.

Entre las medidas para el fomento del aprendizaje de idiomas desde enfoques globales, la *Recomendación* incluye la integración transversal del desarrollo de las competencias lingüísticas en los planes de estudio. Asimismo, se recomienda crear sinergias entre el aprendizaje formal e informal, vinculando el contenido educativo con los intereses y las vidas de los estudiantes, y enlazando la actividad en las instituciones con las actividades extraescolares.

Para terminar con la síntesis de la *Recomendación relativa al enfoque global de la enseñanza y aprendizaje de idiomas*, decir que en ella se acoge con satisfacción la intención de la Comisión Europea de:

“estrechar la cooperación con el Consejo de Europa y el Centro Europeo de Lenguas Modernas en el ámbito del aprendizaje de idiomas, para potenciar métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje de idiomas y aumentar la sensibilización con respecto al papel fundamental que desempeña dicho aprendizaje en las sociedades modernas” (UE, 2019c, p. 19).

Se anuncia igualmente que la Comisión Europea trabajará en el desarrollo de nuevos índices de referencia europeos en materia de educación y formación que incluirán un nuevo valor de referencia para las competencias lingüísticas “con el fin de proporcionar una imagen más precisa de las competencias multilingües en la Unión” (UE, 2019c, p. 17), valores que debatirá y decidirá el Consejo durante el proceso de elaboración del nuevo marco estratégico para la cooperación en educación y formación a partir de 2020.

En el mismo Diario Oficial que la anterior Recomendación, el Consejo publica la *Recomendación de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad* (UE, 2019b) en la que se subraya la importancia del aprendizaje precoz de idiomas.

La *Recomendación* presenta un Marco de Calidad, basado en trabajos anteriores, con orientaciones para el desarrollo y el mantenimiento de sistemas de educación y cuidados de la primera infancia alta calidad que posibiliten el desarrollo óptimo de los niños, habiéndose demostrado que aquellos que participan en los mismos obtienen mejores resultados en etapas posteriores (UE, 2019b). La educación y los cuidados de calidad a estas edades contribuyen a desarrollar las competencias lingüísticas de los niños tanto en su primera lengua como en la lengua de escolarización y puede revertir en un aprendizaje más rápido, así como en un mejor rendimiento en otras asignaturas.

Igualmente, atendiendo a la solicitud formulada en el *Consejo Europeo de Barcelona* de 2002 sobre “la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana” (Consejo Europeo, 2002, p. 19), se recomienda la exposición precoz a otras lenguas y su aprendizaje para promover el desarrollo cognitivo, crear los cimientos y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida e influir en el desarrollo de una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas (competencia intercultural) (UE, 2019b).

Para terminar este epígrafe presentamos la Tabla 24 en la que recogemos algunas de las medidas puestas en marcha por la UE en la segunda década del siglo XXI en defensa de las minorías lingüísticas y en apoyo de la diversidad lingüística, recordando igualmente que la Unión colabora con los Estados miembros en defensa de la diversidad lingüística y de las minorías sobre la base de la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* del Consejo de Europa, de la que ya hablamos en un apartado anterior.

Tabla 24: Actuaciones destacadas de la UE en apoyo de las minorías lingüísticas y la diversidad lingüística (2010-2020)

2013	<p><i>Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de septiembre de 2013, sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea (2013/2007(INI))</i>¹³.</p> <p>Aprobada por el Parlamento en 2013 y publicada en 2016 en el D.O. (D.O. de la Unión Europea, nº C 93, 9 de marzo de 2016).</p>
2016	<p><i>Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos (2016/2952(RSP))</i>¹⁴.</p> <p>Aprobada por el Parlamento en 2016 y publicada en 2018 en el D.O. (D.O. de la Unión Europea, nº C 224, 27 de junio de 2018).</p>
2018	<p><i>Resolución del Parlamento Europeo, de 7 de febrero de 2018, sobre la protección y no discriminación de minorías en los Estados miembros de la Unión (2017/2937(RSP))</i>¹⁵.</p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº C 463, 21 de diciembre de 2018).</p>
2018	<p><i>Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de septiembre de 2018, sobre la igualdad lingüística en la era digital (2018/2028(INI))</i>¹⁶.</p> <p>En esta Resolución, el Parlamento pide a la Comisión que estudie los medios para garantizar la igualdad lingüística en la era digital y que desarrollase una estrategia sólida y coordinada para un mercado único digital multilingüe (UE, s.f. b)¹⁷.</p> <p>Aprobada por el Parlamento en 2018 y publicada en 2019 en el D.O. (D.O. de la Unión Europea, nº C 433, 23 de diciembre de 2019).</p>

Fuente: Elaboración propia.

¹³ Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0350&from=ES>

¹⁴ Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0442&from=ES>

¹⁵ Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018IP0032&from=ES>

¹⁶ Disponible en <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/f7be7846-2569-11ea-af81-01aa75ed71a1>

¹⁷ Disponible en <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>

2.2.2.6 La política educativa de la Unión Europea en el ámbito de la enseñanza superior (2000-2020)

La política educativa de la Unión Europea del siglo XXI en el ámbito de la enseñanza superior se alinea con los objetivos de los marcos estratégicos en educación y formación de entonces, esto es, *Educación y Formación 2010* y *ET 2020*, orientados a la consecución de los objetivos de las estrategias globales de *Lisboa* y *Europa 2020*, cuestiones ya tratadas.

Aunque sin profundizar en la materia, hemos considerado oportuno dibujar a grandes rasgos la dirección hacia la que se encaminan los esfuerzos unionitarios en el ámbito de la enseñanza superior al cambio de siglo, por ser parte importante de la política educativa internacional de la Unión Europea. En la Tabla 25 resumimos las principales actuaciones desarrolladas al respecto durante este periodo.

Tabla 25: *La política educativa de la UE en la educación superior (1998-2013)*

1998	<i>Declaración de La Sorbona</i> — París, 25 de mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros de educación representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). (UE/Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, 1998).
1999	<i>Declaración de Bolonia</i> — Bolonia, 19 de junio de 1999. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación sobre la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. (UE/Ministros de Educación, 1999).
2001	<i>Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea.</i> — Praga, 19 de mayo 2001. Declaración del encuentro de los ministros europeos en funciones sobre la Educación Superior. (UE/Ministros de Educación en funciones, 2001).
2010	<i>Declaración de Budapest-Viena</i> de 12 de marzo de 2010. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de los avances conseguidos mediante el <i>Proceso de Bolonia</i> . (UE/Ministros de Educación, 2010).

2011	<p><i>Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa. [COM(2011) 567 final]. Bruselas, 29 de septiembre de 2011.</i></p> <p>Un nuevo impulso para la consolidación del EEES.</p> <p>(Comisión Europea, 2011a).</p>
2012	<p><i>Declaración de Bucarest: Aprovechar al máximo nuestro potencial consolidando el EEES — Bucarest, 26 y 27 de abril de 2012.</i></p> <p>(UE/Ministros de Educación, 2012).</p>
2013	<p><i>Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - La enseñanza superior europea en el mundo. [COM (2013) 499 final]. Bruselas, 11 de julio de 2013.</i></p> <p>Estrategia para la internacionalización de la Educación Superior de la UE.</p> <p>(Comisión Europea, 2013).</p>

Fuente: Elaboración propia.

La educación superior ha estado presente en la política educativa de la Unión Europea desde sus orígenes. En un primer momento, los esfuerzos se centran en el reconocimiento de títulos a nivel comunitario, lo que propicia la creación en 1984 de la red NARIC –Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico-, citada de manera repetida.

A finales de los años 80 del siglo pasado, las principales líneas de acción en el ámbito de la enseñanza superior son el reconocimiento transnacional de estudios y cualificaciones y el estímulo de la movilidad de estudiantes y profesores. En relación con el reconocimiento de estudios cabe reseñar la *Directiva del Consejo, de 21 de diciembre de 1988, relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años* (Comunidades Europeas, 1989e).

Por su parte, la línea de acción para la movilidad intraeuropea se verá materializada en el programa ERASMUS (1987), mientras que de la cooperación con territorios fuera de la Comunidad se ocuparán programas como TEMPUS (1990) y ALFA (1992) a partir de los años 1990.

No obstante, la verdadera transformación hacia la cooperación en el ámbito de la educación superior se produce al cambio de siglo y gracias a la voluntad de adaptar la misma a los retos y demandas de un mundo cada vez más globalizado.

En la *Declaración de La Sorbona* de 25 de mayo de 1998, los ministros responsables de la enseñanza superior de los cuatro países de la Unión Europea más poblados –Alemania, Francia, Italia y Reino Unido-, expresaron la importancia de no olvidar “que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos” (UE/Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, 1998, p. 1). De esta manera, la *Declaración de La Sorbona* hacía “hincapié en la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad y el desarrollo global del continente” (UE/Ministros de Educación, 1999, p. 1).

Los ministros de educación deciden entonces participar en una iniciativa para la creación de un *Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (EEES), entendiendo la enseñanza superior, a partir de entonces, como un conjunto del que es parte integrante la formación profesional superior o avanzada, como herramienta para el desarrollo global del continente. Finalmente, el compromiso de muchos gobiernos europeos para actuar en este sentido desembocará el 19 de junio de 1999 en la firma de la llamada *Declaración de Bolonia* para la construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior* (UE/Ministros de Educación, 1999).

Así se inicia el denominado *Proceso de Bolonia*, cuyo objetivo es, partiendo de la gran tradición cultural y científica de Europa, lograr la armonización de los sistemas de educación superior, mejorando la calidad y competitividad de los mismos a fin de hacerlos suficientemente atractivos para los estudiantes de Europa y del resto del mundo.

El proceso de adaptación al EEES, firmado inicialmente por 29 países y suscrito hasta 2017 por 49 Estados, sella el compromiso de todos ellos de incorporar los objetivos del *Proceso de Bolonia* a sus propios sistemas de educación superior, esto es:

- La adopción de un sistema de titulaciones de fácil legibilidad y comparabilidad mediante la introducción de un *Suplemento Europeo al Título* (SET). El SET es un documento que acompaña al título universitario e incluye una descripción normalizada de la naturaleza, el

nivel, el contexto, las asignaturas y el grado de los estudios realizados por el interesado. Lo expiden las instituciones de educación superior según las normas acordadas por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Unesco. El SET se incluye entre los instrumentos del marco de transparencia del *Europass*, del que ya hablamos.

- La adopción de una estructura básica de dos ciclos (Grado y Postgrado/Máster);
- El establecimiento de un sistema de créditos compartido (sistema ECTS, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos);
- La promoción de la movilidad y la supresión de obstáculos para que estudiantes, profesores y personal administrativo de instituciones de enseñanza superior puedan disfrutar libremente de la misma;
- El fomento de la cooperación europea para asegurar la calidad de criterios y metodologías en la enseñanza superior; y
- La promoción de la dimensión europea de la educación en la enseñanza superior, en especial, en lo referente al desarrollo curricular, a la colaboración interinstitucional, a planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

A los seis objetivos iniciales del *Proceso de Bolonia* se suman otros tres después de la celebración de la reunión de los ministros de educación en Praga, el 19 de mayo de 2001, recogidos en la correspondiente *Declaración de Praga* (UE/Ministros de Educación en funciones, 2001):

- El aprendizaje permanente como elemento clave del EEES, haciendo uso para ello del potencial de las TIC;
- La implicación de estudiantes e instituciones en la construcción del EEES; y
- El fomento del atractivo del EEES a nivel mundial y no sólo para estudiantes europeos.

A los diez años de iniciado el *Proceso de Bolonia* y al no haberse alcanzado los objetivos perseguidos en el plazo previsto, se establece un segundo período de consolidación del EEES

con la firma de la *Declaración de Budapest-Viena* en marzo de 2010 (UE/Ministros de Educación, 2010).

Así, el proceso de convergencia europea en materia de educación superior iniciado en 1999, recibe en septiembre de 2011 un impulso modernizador en sintonía con la *Estrategia Europa 2020* para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador mediante la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Apoyar el crecimiento y el empleo – una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa* (Comisión Europea, 2011a).

La *Comunicación* establece cinco puntos clave de actuación para los países de la UE y las instituciones de educación superior, así como las medidas a adoptar por la Unión para apoyar los esfuerzos en ese sentido:

- Aumento de los niveles de éxito en educación superior mediante la reducción de la tasa de abandono escolar, mediante el aumento de la inversión en investigación e innovación y a través del establecimiento de mejores vías de acceso a la educación superior desde otros ámbitos educativos;
- Mejora de la calidad y la pertinencia de la educación superior mediante la mejora de los programas de estudios – inclusive la formación de investigadores-, aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías en pro de una mayor eficacia y flexibilidad y mejora de las condiciones de trabajo en las instituciones de educación superior para atraer y retener a profesionales de la enseñanza e investigación de alta calidad;
- Fomento de la movilidad y la cooperación transfronteriza mediante la integración sistemática de la movilidad en los programas de estudio y el reconocimiento coherente de diplomas y créditos, mejorando tanto el *Marco Europeo de Cualificaciones* como el acceso, las condiciones de trabajo y las posibilidades de progresión de estudiantes, investigadores y profesores de otros países.
- Refuerzo del llamado *triángulo del conocimiento* que relaciona la educación, la investigación y la innovación a través del desarrollo de políticas que favorezcan la asociación de las instituciones de educación superior con las empresas y utilizando los resultados de las

investigaciones y la innovación en instituciones de educación superior para estimular el desarrollo de capacidades empresariales, creativas e innovadoras; y

- Mejora de la gobernanza y la financiación.

A nivel estratégico, los ministros de los 47 países del *Proceso de Bolonia* acordaron en 2007 la puesta en marcha de una *Estrategia para la dimensión exterior del EEES*. En 2012 ponen en marcha una *Estrategia de movilidad para un mejor aprendizaje 2020* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016). En el año 2013, la Comisión aprueba una importante estrategia de repercusión mundial, la *Estrategia de internacionalización de la educación superior de la UE*. Todas estas estrategias “proponen medidas y objetivos concretos para promover la movilidad internacional de estudiantes y de personal y la internacionalización de los sistemas e instituciones de educación superior” (*Ibíd.*, p. 6).

En el marco de la *Estrategia de internacionalización*, los 47 países signatarios del *Proceso intergubernamental de Bolonia* deben adoptar medidas comunes para desarrollar la dimensión exterior del EEES en cinco áreas de trabajo:

- Mejora de la información sobre el EEES;
- Incremento del atractivo y competitividad mundial de la educación superior europea;
- Refuerzo de la cooperación basada en asociaciones estructuradas;
- Refuerzo del diálogo político con otras regiones del mundo; y
- Avance en el reconocimiento de las cualificaciones.

La citada *Estrategia de internacionalización de la educación superior de la UE*, aprobada por la Comisión en julio de 2013 mediante la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - La enseñanza superior europea en el mundo* (Comisión Europea, 2013), pretende contribuir a los objetivos de la *Estrategia Europa 2020* y con ello a la aspiración de hacer de Europa una economía inteligente, sostenible e integradora.

La *Estrategia de internacionalización en educación superior* quiere abarcar un contexto más amplio, más allá de la internacionalización intraeuropea, adquiriendo una dimensión mundial que apoye la movilidad en ambos sentidos con países no pertenecientes a la Unión Europea. Se trata de incrementar el atractivo de los *Centros de Educación Superior* (CES), esto es, centros que imparten educación terciaria (universidades, escuelas politécnicas, escuelas profesionales, etc.), mediante la promoción activa de la movilidad internacional de los estudiantes y del personal, la facilitación de planes de estudios innovadores de categoría mundial, el fomento de la excelencia en las oportunidades de enseñanza e investigación y el establecimiento de asociaciones de cooperación y asociaciones estratégicas con otros CES, instituciones públicas, el sector privado y la sociedad civil de todo el mundo (Comisión Europea, 2013).

La cooperación a escala de la UE y en un marco europeo más amplio había facilitado hasta entonces

“un alto nivel de comparabilidad, compatibilidad e intercambio entre los centros de enseñanza superior y los sistemas del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. El Proceso de Bolonia, programas como Erasmus, Tempus, Erasmus Mundus y Marie Curie, y herramientas de transparencia como el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) y el Marco Europeo de Cualificaciones (MEC)” (Comisión Europea, 2013, p. 2)

habían ayudado hasta entonces a los sistemas nacionales de enseñanza superior de la UE a alcanzar un grado significativo de internacionalización, si bien a nivel intraeuropeo. Sin embargo, la *Estrategia de internacionalización en educación superior* aspira a alcanzar un contexto más amplio.

Asimismo, hasta entonces, las estrategias de internacionalización puestas en marcha se habían centrado fundamentalmente en la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, la nueva *Estrategia de internacionalización* aspira a ser integral abarcando planes de estudio internacionales, asociaciones estratégicas y nuevas formas de ofrecer contenido. Además, la *Estrategia* irá acompañada de la puesta en marcha de políticas nacionales complementarias en

materia de cooperación exterior, migración, comercio, empleo, desarrollo regional, investigación e innovación.

En cualquiera de los casos, la movilidad sigue siendo una cuestión prioritaria para la cual, el conocimiento de idiomas se presenta como indispensable, por lo que de manera repetida se redoblarán esfuerzos por aplicar políticas lingüísticas que faciliten e intensifiquen el aprendizaje de idiomas, así como el desarrollo de la competencia intercultural. En este contexto, por una parte se subraya la necesidad de un buen dominio del inglés y, por otra, el fomento del multilingüismo, también entre estudiantes de fuera de la UE para favorecer así la integración en el país de acogida.

2.2.2.6.1 Los programas de cooperación con terceros países en el ámbito de la educación superior

Los programas de acción de la Unión Europea constituyen herramientas clave para la puesta en marcha de sus políticas educativas. Una muestra de ello será el importante papel desempeñado por los mismos tanto en el *Proceso de Bolonia*, puesto en marcha en 2001 para reforzar la cooperación y la calidad de la educación en el ámbito de la enseñanza superior, como en el *Proceso de Copenhague*, iniciado en 2002 y renovado para el período 2011-2020, centrado en la mejora de la cooperación y la calidad de la educación y formación profesionales.

Como decíamos, en el ámbito de la enseñanza superior será pionero el programa ERASMUS, puesto en marcha en 1987, para la promoción de acciones intraeuropeas relacionadas con la movilidad de estudiantes y profesores universitarios y el fomento de la cooperación interuniversitaria. En los años 1990, dicha cooperación se amplía a terceros países mediante programas regionales como TEMPUS y ALFA.

Asimismo, en 1995 la Unión Europea inicia colaboraciones bilaterales con países como EEUU y Canadá. La colaboración con EEUU se institucionaliza en 1995 mediante *Decisión 95/487/CE del Consejo, de 23 de octubre de 1995, relativa a la celebración de un Acuerdo entre la Comunidad Europea y los Estados Unidos de América por el que se crea un programa de cooperación en materia de enseñanza superior y de enseñanza y formación profesionales*. La colaboración con Canadá se institucionaliza en 1995 mediante *Decisión 95/523/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 1995, relativa a la celebración de un Acuerdo entre la*

Comunidad Europea y Canadá por el que se crea un programa de cooperación en materia de enseñanza superior y formación profesional.

Más adelante, ya en el siglo XXI, se aprovecharán las redes de cooperación con otras regiones del mundo ya existentes como TEMPUS y ALFA para la consecución de los retos del nuevo milenio, otorgándoles, sin embargo, un aire renovado y acorde con los nuevos planteamientos mencionados. En otros casos se crearán programas regionales nuevos como EDULINK o programas de cooperación mundial como ERASMUS MUNDUS.

Aunque los programas comunitarios de educación, en particular el programa ERASMUS, habían contribuido notablemente a reforzar la cooperación internacional entre las universidades europeas, al cambio de siglo se hacía “necesario un esfuerzo suplementario a escala comunitaria (...) para integrar de forma sistemática las nuevas actividades de cooperación con terceros países en un marco de asociación más amplio” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001c, p. 3).

Así, la Unión Europea, sobre la base de la experiencia adquirida en los programas intracomunitarios, decide actuar en el nuevo milenio de manera más sistemática y coordinada para fomentar la cooperación interuniversitaria con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior para “dar más visibilidad a sus actividades en este ámbito a fin de promover el papel de Europa como centro de excelencia y atraer a aquellos estudiantes que desean cursar una enseñanza internacional” (*Ibíd.*, p. 4).

Los objetivos inmediatos que persigue la cooperación con terceros países en este ámbito son:

“(1) desarrollar recursos humanos de alta calidad en los países socios y en la Comunidad siguiendo el principio de reciprocidad, [y] (2) promover el papel de la Comunidad Europea como centro mundial de excelencia en educación/formación, así como en investigación científica y tecnológica” (*Ibíd.*, p. 5).

A continuación relacionamos los principales programas de cooperación de la Unión Europea con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior anteriores a 2014.

1. El programa de cooperación con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior Tempus

TEMPUS cuenta entre los programas destacados de cooperación de la UE con terceros países, cuya base jurídica presentamos en la Tabla 26. Este se inicia con la cooperación de la UE con países de Europa del Este y Central, cooperación que, en sus diferentes fases, se irá ampliando a países asociados de Asia Central, los Balcanes Occidentales y la región mediterránea.

TEMPUS se inicia con una fase piloto de tres años de duración (1990-1992) (Comunidades Europeas, 1990b), adoptándose en 1993 una segunda fase, TEMPUS II (1990-1992) (Comunidades Europeas, 1993). Al cambio de siglo se pone en marcha una tercera fase con objetivos estratégicos renovados, TEMPUS III (2000-2006) (UE, 1999b), a la que le seguirá una cuarta, TEMPUS IV (2007-2013) (Comisión Europea & EACEA, 2010).

Tabla 26: Base jurídica del programa de cooperación con terceros países en educación superior Tempus

<i>Decisión 90/233/CEE del Consejo, de 7 de mayo de 1990, por la que se crea un Programa de movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios TEMPUS I (1990-1992). (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 131, 23 de mayo de 1990).</i>
<i>Decisión 93/246/CEE del Consejo, de 29 de abril de 1993, por la que se adopta la segunda fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior TEMPUS II (1994-1998). (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 112, 6 de mayo de 1993).</i>
Siglo XXI
<i>Decisión 99/311/CE del Consejo, de 29 de abril de 1999, por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (TEMPUS III) (2000-2006) (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 120, 8 de mayo de 1999).</i> <i>Modificada mediante Decisión 2000/460/CE del Consejo, de 17 de julio de 2000 (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 183, 22 de julio de 2000), mediante Reglamento (CE) nº 2666/2000 del Consejo, de 5 de diciembre de 2000 (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 306, 7 de diciembre de 2000) y Decisión 2002/601/CE del Consejo, de 27 de junio de 2002 (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 195, 24 de julio de 2002).</i>
<i>Reglamento (CE) nº 1638/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 2006 por el que se establecen las disposiciones generales relativas a la creación de un Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación (D.O. de la Unión Europea, nº L 310, 9 de noviembre de 2006).</i> <i>Reglamento (CE) nº 1085/2006 de 17 de julio de 2006 por el que se establece un Instrumento de Preadhesión (IPA) (D.O. de la Unión Europea, nº L 210, 31 de julio de 2006).</i> <i>Reglamento (CE) nº 1905/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo (DCI) (D.O. de la Unión Europea, nº L 378, 27 de diciembre de 2006).</i>

Fuente: Elaboración propia.

El programa TEMPUS terminará integrándose en el programa único ERASMUS+, del que hablaremos ampliamente más adelante.

2. El programa de cooperación con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior Alfa

El *Programa ALFA* inicia su andadura en 1994 en el marco de la cooperación internacional de la Unión Europea con terceros países de América Latina y Asia en el ámbito de la enseñanza superior. Su base jurídica queda recogida en la Tabla 27.

El *Programa ALFA* inicia su andadura en 1994 en el marco de la cooperación internacional de la Unión Europea con terceros países de América Latina y Asia en el ámbito de la enseñanza superior.

El *Programa* se desarrolla en tres fases, la primera de las cuales se extiende de 1994 a 1999, la segunda de 2000 a 2006 y una tercera de 2007 a 2013. En 2014, ALFA se integra dentro del programa ERASMUS+.

Tabla 27: Base jurídica del programa de cooperación con terceros países en educación superior Alfa

<i>Reglamento (CEE) nº 443/92 del Consejo, de 25 de febrero de 1992, relativo a la ayuda financiera y técnica y a la cooperación económica con los países de América Latina y Asia (ALFA). (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 52, 27 de febrero de 1992).</i>
Siglo XXI
<i>Reglamento (CE) nº 1905/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo. (D.O. de la Unión Europea, nº L 378, 27 de diciembre de 2006).</i>

Fuente: Elaboración propia.

3. El programa de cooperación con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior Edulink

Sobre la base del *Acuerdo de Asociación entre los miembros del Grupo de Estados de África, el Caribe y el Pacífico y la Unión Europea* (Tabla 28) nace en 2006 EDULINK, un programa de cooperación al desarrollo en educación superior entre los países del grupo ACP (África,

Caribe y Pacífico) y los de la Unión Europea, financiado a través del *Fondo Europeo de Desarrollo* (FED). Más adelante se diseña una segunda fase, EDULINK II (ACP-EU, s.f.) y en 2014 se integra en el programa ERASMUS+.

Tabla 28: Acuerdo de asociación entre los países ACP y la Unión Europea

Acuerdo de asociación 2000/483/CE entre los miembros del Grupo de Estados de África, el Caribe y el Pacífico, por una parte, y la Comunidad Europea y sus Estados miembros, por otra, firmado en Cotonú el 23 de junio 2000. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 317, 15 de diciembre de 2000).

Al acuerdo se han ido incorporando modificaciones sucesivas.

Fuente: Elaboración propia.

El citado FED apoya acciones en países y territorios en desarrollo para la promoción de su desarrollo económico, social y humano, así como el fomento de la cooperación regional. El FED es independiente del presupuesto de la UE e históricamente ha sido ejecutado a través de procedimientos y reglas específicas. Se trata del principal instrumento de ayuda comunitaria a la cooperación al desarrollo prestada a los Estados de África, el Caribe y el Pacífico (ACP) y a los países y territorios de ultramar (PTU).

4. El programa de cooperación con terceros países en el ámbito de la enseñanza superior Erasmus Mundus

En el ámbito de la enseñanza superior se establece en diciembre de 2003 el programa de cooperación y movilidad ERASMUS MUNDUS, abierto a los Estados miembros de la Unión Europea, los países candidatos a la adhesión a la Unión Europea, los países de la Asociación Europea de Libre Comercio que participan en el Espacio Económico Europeo (Estados AELC/EEE) y los demás países del mundo (terceros países). La base jurídica de ERASMUS MUNDUS se presenta en la Tabla 29.

Tabla 29: Programa de cooperación con terceros países en educación superior Erasmus Mundus

Decisión 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008). (D.O. de la Unión Europea, nº L 345, 31 de diciembre de 2003).

Decisión 1298/2009/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 diciembre de 2008, por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países. (D.O. de la Unión Europea, nº L 340, 19 de diciembre de 2008).

Fuente: Elaboración propia.

Tras el desarrollo de ERASMUS MUNDUS I (2004-2008) (UE, 2003c) se concibe una segunda fase, ERASMUS MUNDUS II, que se extiende de 2009-2013 (UE, 2008b), pasando en 2014 a formar parte del programa ERASMUS+.

Desde 2014, la cooperación de la Unión Europea con terceros países tiene su base jurídica en dos Reglamentos:

- *Reglamento 234/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que se establece un Instrumento de Colaboración para la cooperación con terceros países (UE, 2014b) y*
- *Reglamento 236/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que se establecen normas y procedimientos de ejecución comunes de los instrumentos de la Unión para la financiación de la acción exterior (UE, 2014c).*

Ambos reglamentos fueron desarrollados para mejorar la cooperación, siendo el denominado *Instrumento de Colaboración* (2014-2020) la herramienta que respalda las medidas de cooperación con países en los que la Unión tiene un interés estratégico en promover vínculos, también en el ámbito de la educación superior, con la intención de incrementar la movilidad del personal académico y los estudiantes, facilitar la creación de asociaciones destinadas a mejorar la calidad de la educación superior y de grados conjuntos que desemboquen en el reconocimiento académico.

En general, la promoción de la movilidad de estudiantes, personal docente e investigador para el aprendizaje en la educación superior constituye un medio decisivo para el enriquecimiento del capital humano y la mejora de la empleabilidad gracias a la adquisición y el intercambio de conocimientos, el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales y la promoción de contactos interpersonales.

2.2.2.7 Los programas de acción comunitarios del nuevo milenio (2000-2020)

Como venimos viendo, los programas de acción conforman los instrumentos principales de la Unión Europea para implementar sus políticas educativas, también las lingüísticas. Los programas de acción constituyen instrumentos para fomentar, entre otros, la enseñanza de lenguas a través del aprendizaje permanente, la movilidad de estudiantes y profesores, la formación del profesorado de lenguas, las asociaciones de instituciones educativas, así como la investigación y el desarrollo de métodos innovadores.

En las dos primeras décadas del siglo XXI se distinguen tres etapas en la implementación de programas de acción:

La primera de ellas se extiende de 2000 a 2006 y da continuidad a los programas ya existentes SÓCRATES, LEONARDO y JUVENTUD (este último sustituye al programa *La Juventud con Europa*) aunque con un aire renovado que atiende al objetivo de hacer de Europa una economía del conocimiento. Asimismo, se crean programas sectoriales nuevos como ELEARNING (2004-2006) para el fomento del uso de las TIC en educación.

En 2007 arranca una nueva etapa que se prolonga hasta 2013 en la que se pone en marcha una nueva generación de programas, muchos de los cuales se integran en el PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE cuyo objetivo fundamental continúa siendo contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de sociedad del conocimiento, avanzando con arreglo a los objetivos de la *Estrategia de Lisboa*.

En el ámbito de la educación superior se trabaja de manera intensiva por mejorar su calidad y competitividad a nivel mundial, marco en el cual se da continuidad a programas orientados a la cooperación con terceros países como TEMPUS (Tempus III de 2000 a 2006, Tempus IV de 2007 a 2013) y ALFA (Alfa II de 2000 a 2006 y Alfa III de 2007 a 2013), programas de los

que ya hablamos en el epígrafe anterior. Igualmente, para reforzar la calidad de la educación superior y fomentar el entendimiento intercultural se pone en marcha el programa de cooperación con terceros países, denominado ERASMUS MUNDUS (Erasmus Mundus I de 2004 a 2008 y Erasmus Mundus II de 2009 a 2013), ya mencionado anteriormente.

Todos los programas citados se aunarán a partir de 2014 en uno solo, el programa ERASMUS+, protagonista absoluto de la tercera etapa del siglo XXI que se extiende de 2014 a 2020.

2.2.2.7.1 Los programas de acción comunitarios (2000-2006)

La Comunicación *Por una Europa del conocimiento*, publicada el 12 de noviembre de 1997 (Comisión de las Comunidades Europeas, 1997b) y de la que ya hablamos, marca la orientación a seguir en la puesta en marcha de acciones para el período 2000-2006.

La nueva generación de programas en materia educativa se asentará en un número limitado de objetivos a fin de simplificar la gestión: 1) Acciones de movilidad física. 2) Acciones de movilidad virtual, mediante la promoción de las redes de comunicación e información, así como mediante el fomento de la producción y la difusión de productos y servicios multimedia europeos en la educación y la formación. 3) Acciones de desarrollo de redes de cooperación a nivel europeo que permitan un intercambio recíproco de experiencias y buenas prácticas. 4) Acciones transversales de promoción de las competencias lingüísticas y de comprensión de las diferentes culturas. 5) Acciones tendentes al desarrollo de la innovación gracias a proyectos piloto basados en asociaciones transnacionales. Y 6) Acciones que permitan una mejora continua de los términos de referencia comunitarios sobre los sistemas y las políticas de educación, formación y juventud de los Estados miembros (cifras clave, bases de datos, etc.) “para valorar el grado de convergencia de los sistemas educativos” (Valle, 2006, p. 269).

Todas estas acciones se pondrán en marcha a nivel transnacional con la idea central de establecer un nuevo marco de responsabilidades conjuntas entre la Comunidad, los Estados miembros y los demás agentes interesados, es decir, los socios educativos, los interlocutores sociales, los socios económicos, territoriales y de la vida civil. Esta política también se enmarca en un contexto de fortalecimiento de la cooperación internacional, de tal manera que los programas de acción, ya por entonces abiertos a países asociados como los firmantes del Espacio Económico Europeo (Noruega, Islandia y Liechtenstein), se amplían progresivamente

a los países por entonces candidatos a adherirse a la Unión (Hungría, República Checa, Rumania, Chipre, Polonia, Eslovaquia, Bulgaria, Estonia, Letonia, Lituania y Eslovenia). Igualmente se intensifican de manera progresiva los intercambios con los países mediterráneos y los demás países industrializados (Estados Unidos, Canadá, Japón, Rusia, etc.).

En la Tabla 30 recogemos los principales programas de acción comunitarios en educación puestos en marcha durante el período que se prolonga de 2000 a 2006.

Tabla 30: Principales programas de acción comunitarios en educación (2000-2006)

1999	LEONARDO DA VINCI II para la formación profesional (2000-2006) - Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de formación profesional Leonardo da Vinci. (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 146, 11 de junio de 1999).
2000	SÓCRATES II para la educación (2000-2006) - Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates. (D.O. DE LAS Comunidades Europeas, nº L 28, 3 de febrero de 2000).
2000	JUVENTUD para la juventud (2000-2006) - Decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitaria "Juventud". Sustituye al programa de acción comunitario "La Juventud con Europa". (D.O. de las Comunidades Europeas, nº L 117, 13 de mayo de 2000).
2004	Programa para la promoción de las organizaciones no gubernamentales activas en el ámbito de la juventud (2004-2006) - Decisión nº 790/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de abril de 2004, por la que se establece un programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea en el ámbito de la juventud. (D.O. de la Unión Europea, nº L 138, 30 de abril de 2004).
2004	E-LEARNING para el uso de la TIC en educación (2004-2006) - Decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning). (D.O. de la Unión Europea, nº L 345, 31 de diciembre de 2003).
2008	<i>Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Evaluación final del programa de acción comunitario Juventud (2000-2006) y del programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea en el ámbito de la juventud (2004-2006) [COM(2008) 398 final]. Bruselas, 26 de junio de 2008.</i> (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008b).

2009	<i>Informe de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Informe final sobre la aplicación y el impacto de la segunda fase (2000-2006) de los programas de acción comunitarios en el ámbito de la educación (Sócrates) y la formación profesional (Leonardo da Vinci) y del programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (eLearning).</i> [COM(2009) 159 final]. Bruselas, 6 de abril de 2009. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009).
-------------	--

Fuente: Elaboración propia.

1. El PAC para la FP Leonardo da Vinci II (2000-2006)

Para consolidar las acciones emprendidas en el ámbito de la formación profesional se aprueba en 1999 la segunda fase del programa LEONARDO DA VINCI mediante *Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de formación profesional* (UE, 1999a) que se prolonga de 2000 a 2006. Como ya anunciamos, el objetivo fundamental de LEONARDO II se centra en la realización de un espacio educativo europeo fomentando la educación y el aprendizaje permanente y garantizando el mantenimiento de la cooperación a nivel comunitario entre los agentes de la formación profesional.

Para la consecución de objetivos se establecen siete áreas de actividad: movilidad, proyectos piloto, competencias lingüísticas, redes transnacionales, material de referencia, medidas de acompañamiento y acciones conjuntas con programas conexos.

En el área de aptitudes lingüísticas se conceden ayudas a proyectos de promoción de las competencias lingüísticas y culturales en el marco de la formación profesional, con atención especial a aquellos centrados en lenguas minoritarias y menos enseñadas. También se presta ayuda a todas aquellas propuestas de apoyo lingüístico y cultural para mejorar las competencias lingüísticas y culturales de formadores o tutores que tomen parte en programas transnacionales de movilidad. Además, se subvencionan empresas e instituciones u organismos especializados en la formación profesional lingüística que participen en programas de intercambio transnacionales.

El ámbito de aplicación de LEONARDO es el mismo que el de SÓCRATES, esto es, los Estados miembros de la Unión Europea (Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemania,

Estonia, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Reino Unido), los tres países del Espacio Económico Europeo (EEE - Islandia, Liechtenstein y Noruega) y los entonces dos países candidatos a la adhesión (Bulgaria y Rumanía). Turquía participa a partir de 2004.

Asimismo, se refuerza la cooperación con países terceros y con organizaciones internacionales competentes, en especial, con el Consejo de Europa. Del informe de evaluación de la Comisión de 2009 sobre la aplicación y el impacto de la segunda fase del programa de acción comunitario para la formación profesional LEONARDO DA VINCI (2000-2006) se extraen conclusiones que trataremos en un capítulo aparte, en el que analizamos los programas LEONARDO, SÓCRATES y E-LEARNING de manera conjunta.

2. El PAC para la educación Sócrates II (2000-2006)

El seguimiento continuo del programa SÓCRATES, llevado a cabo en asociación entre la Comisión y los Estados miembros, servirá de base para diseñar una segunda fase del mismo, aprobada mediante *Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates* (UE, 2000a), iniciada en enero de 2000 y prolongada hasta diciembre de 2006.

Objetivo fundamental de esta fase será la promoción de una Europa del conocimiento sobre la base del desarrollo de una educación de calidad y del aprendizaje a lo largo de la vida mediante la educación y la formación formal y no formal. Para ello se refuerza la dimensión europea de la educación y la igualdad de oportunidades en todos los niveles educativos, se promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la movilidad y la cooperación en el ámbito educativo, estimulando los intercambios entre centros de enseñanza, fomentando la educación abierta y a distancia y promoviendo el intercambio de información. La innovación en el desarrollo de prácticas y materiales educativos, así como una mayor utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo completan las lista de objetivos del *Programa*.

SÓCRATES II se articula en torno a ocho acciones (o ámbitos de acción) (Figura 10):

- Las tres primeras incluyen las tres etapas fundamentales de la educación permanente, es decir, la enseñanza escolar (programa COMENIUS), la enseñanza superior (programa ERASMUS) y la educación de adultos y otros itinerarios educativos (programa GRUNDTVIG).
- Las cinco acciones restantes abarcan medidas transversales relacionadas con los idiomas (programa LINGUA) y la educación abierta y a distancia inclusive el uso educativo de las TIC (programa MINERVA), además de cuestiones de interés horizontal como la innovación y difusión de resultados, acciones conjuntas y la evaluación del *Programa* mismo.

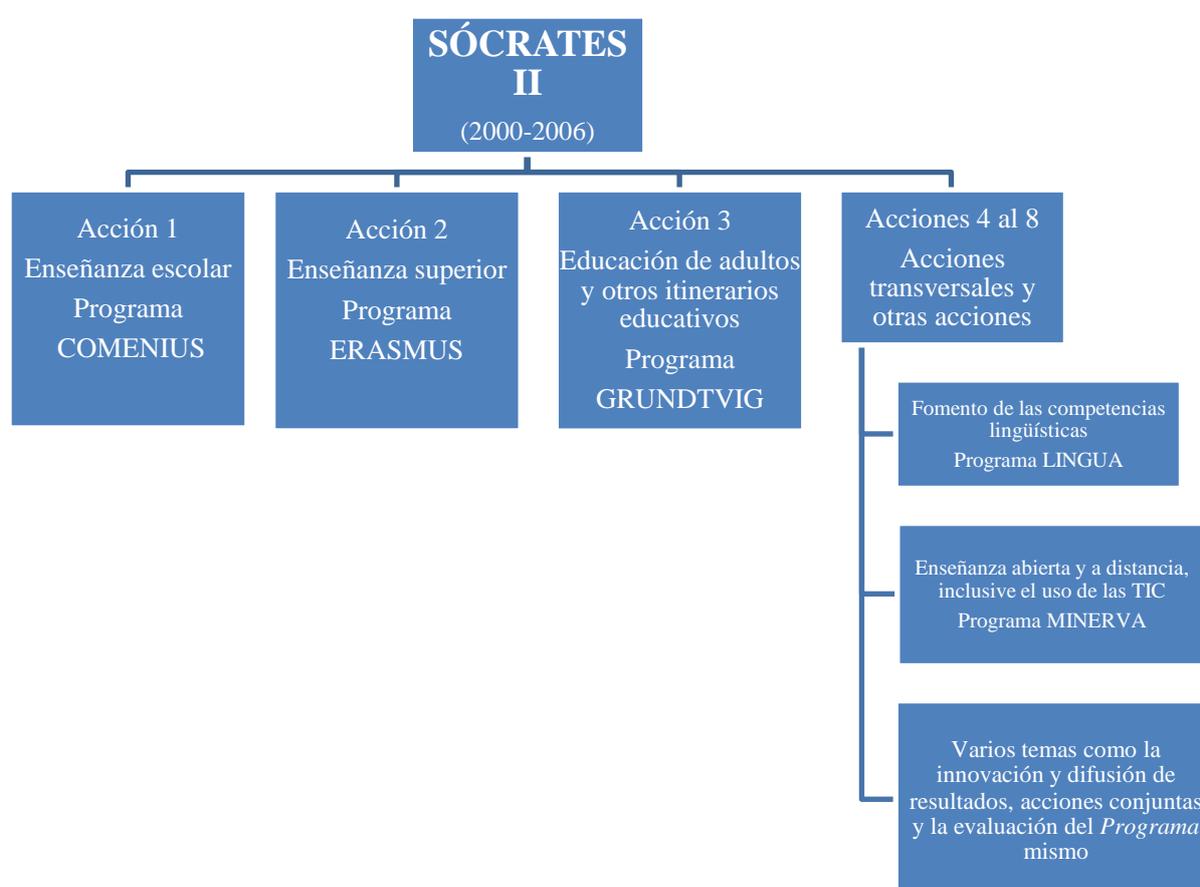


Figura 10: Acciones o ámbitos de acción del programa Sócrates II (2000-2006). *Fuente:* Elaboración propia.

El programa COMENIUS (*acción 1* del programa SÓCRATES II) abarca, a su vez, tres acciones en el ámbito de la enseñanza escolar (Figura 11).

La *acción 1.1* del programa para la enseñanza escolar COMENIUS está pensada para los centros docentes de niveles no superiores con el objetivo de mejorar la calidad y reforzar la

dimensión europea de la educación, mejorar la formación del personal docente, así como fomentar la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y el conocimiento intercultural. COMENIUS se dirige a los agentes implicados en la enseñanza escolar (comunidad educativa, autoridades locales, asociaciones, ONG, etc.) y fomenta la asociación entre centros escolares de carácter multilateral (como mínimo de tres centros educativos de países diferentes) para realizar proyectos escolares centrados en temas de interés común (movilidad del profesorado, participación del alumnado en proyectos, etc.), para proyectos lingüísticos (enseñanza y aprendizaje de las lenguas comunitarias), y para proyectos interculturales (en torno a temas como la integración y la lucha contra el racismo y la xenofobia o para proyectos dirigidos a alumnos con necesidades específicas).

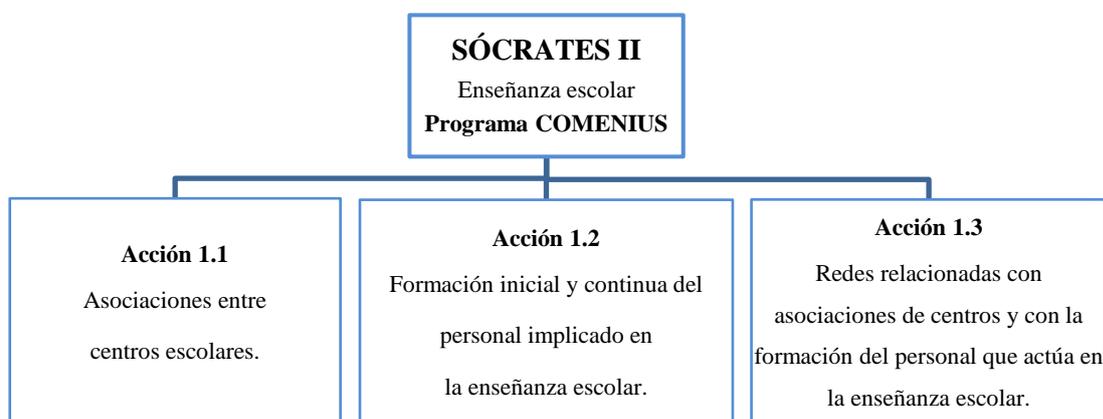


Figura 11: Acciones del programa Comenius para la enseñanza escolar, integrado en el programa Sócrates II. *Fuente:* Elaboración propia.

La *acción 1.2* del programa para la enseñanza escolar COMENIUS se centra igualmente en la cooperación multilateral entre diferentes tipos de instituciones para la formación inicial y continua del personal implicado en la enseñanza escolar, así como en la creación de redes de trabajo sobre proyectos de interés común y temáticas afines de la enseñanza escolar. En este contexto se conceden ayudas para la movilidad con distintos fines formativos (lectorados de lenguas, movilidad de duración limitada para profesores de idiomas, etc.) y proyectos de cooperación multilateral (desarrollo de instrumentos distintos para el refuerzo de la dimensión europea de la educación, actividades de formación e intercambio de información sobre gestión de centros de enseñanza, actividades de educación e intercambio de información para un mejor

conocimiento intercultural o actividades para la formación del personal implicado en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas específicas).

La *acción 1.3* del programa para la enseñanza escolar COMENIUS se centra en el fomento de la creación de redes de asociaciones entre centros escolares y de proyectos relacionados con la formación del personal que actúa en la enseñanza escolar. El objetivo es trabajar cooperativamente en temas de interés común, difundir resultados y buenas prácticas y reflexionar sobre aspectos cualitativos e innovadores de la enseñanza escolar.

Por su parte, el programa para la enseñanza superior ERASMUS (*acción 2* del programa SÓCRATES II) (Figura 12) persigue, en líneas generales, la mejora de la calidad y el fomento de la dimensión europea de la educación superior; la promoción de la cooperación interuniversitaria europea; el fomento de la movilidad europea y el conocimiento de idiomas; así como la promoción de la transparencia y el reconocimiento transnacional de estudios y cualificaciones en toda la Comunidad.



Figura 12: Acciones del programa Erasmus para la enseñanza superior, integrado en el programa Sócrates II. *Fuente:* Elaboración propia.

La *acción 2.1* del programa para la enseñanza superior ERASMUS se centra en actividades de cooperación entre universidades con socios de otros Estados miembros: organización de la movilidad de estudiantes y profesores universitarios, desarrollo de instrumentos distintos con fines educativos o destinados a facilitar la transferencia de créditos y el reconocimiento académico.

La *acción 2.2* del programa para la enseñanza superior ERASMUS se centra en promover la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios, así como en la promoción de actividades preparatorias a nivel lingüístico y cultural previas al desplazamiento a otro país.

La última de las acciones, la *acción 2.3* del programa para la enseñanza superior ERASMUS está enfocada al fomento de la creación y consolidación de redes temáticas para que las universidades puedan cooperar en temas relacionados con una o más asignaturas o en torno a otros temas de interés común.

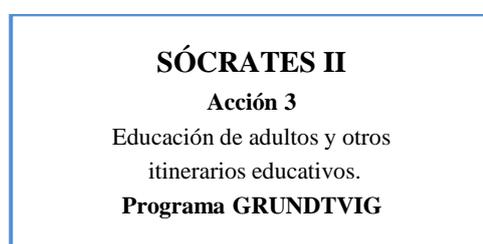


Figura 13: El programa Grundtvig para la educación de adultos y otros itinerarios educativos, integrados en el programa Sócrates II. *Fuente:* Elaboración propia.

La razón de ser del programa GRUNDTVIG (*acción 3* del programa SÓCRATES II) (Figura 13) es la de completar COMENIUS y ERASMUS, facilitando la formación de las personas en cualquier etapa de su vida y, en especial, de los adultos excluidos del sistema escolar, mediante la formación a lo largo de la vida en el marco de la enseñanza informal o no formal o a través del aprendizaje autónomo. En el marco de GRUNDTVIG se fomentará la creación de otros itinerarios educativos y el aprendizaje de idiomas.

GRUNDTVIG se dirige a las instituciones formales (escuelas, universidades), pero también a las no formales (asociaciones, museos, etc.) que realicen proyectos encaminados a mejorar la cooperación entre los niveles educativos, crear asociaciones educativas, realizar actividades de movilidad para la formación y crear redes Grundtvig para el intercambio de información.

En lo concerniente al programa LINGUA (*acción 4* del programa SÓCRATES II) (Figura 14) cabe señalar que su objetivo es fomentar de manera específica la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a fin de promover y mantener la diversidad lingüística de la Comunidad, mejorar su

calidad y facilitar el acceso a la formación continua en este ámbito. En este marco, se concede especial importancia a la cooperación transnacional entre docentes de idiomas y todas aquellas personas implicadas en la elaboración de políticas lingüísticas en todos los sectores educativos. De esta manera se complementan las acciones previstas en COMENIUS, ERASMUS Y GRUNDTVIG.

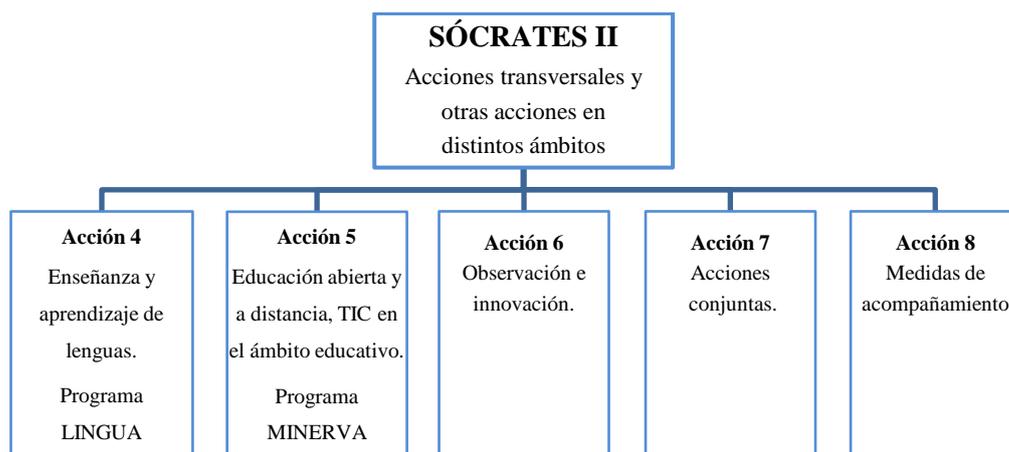


Figura 14: Acciones transversales y otras acciones del programa Sócrates II. Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, LINGUA financia proyectos y actividades transnacionales diversos que tengan por objeto sensibilizar, motivar e informar a los ciudadanos europeos sobre el aprendizaje de lenguas, por una parte, y elaborar instrumentos o promover buenas prácticas o prácticas innovadoras que faciliten el aprendizaje de lenguas, por otra. Especial atención merece la intensificación de los contactos transnacionales para el intercambio de información entre profesores de idiomas y los responsables de las políticas de enseñanza de lenguas en todos los sectores educativos de la Comunidad.

Por otro lado, el programa MINERVA (*acción 5* del programa SÓCRATES II) (Figura 14) está pensado para fomentar la educación abierta y a distancia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. MINERVA se dirige a los profesores y estudiantes procedentes del mundo escolar y universitario, así como del mundo de la industria y las TIC. Mediante el *Programa* se promueven proyectos que ayudan a difundir el enorme potencial que ofrecen la educación a distancia y las TIC aplicadas a la educación, el diseño de nuevos métodos

pedagógicos y recursos educativos, así como el intercambio de experiencias sobre la educación abierta y a distancia y el uso de las TIC.

La *acción 6* del programa SÓCRATES II, denominada *observación e innovación* (Figura 14), está orientada a observar los contextos educativos de los Estados miembros para mejorar la calidad y la transparencia de los sistemas educativos y favorecer la innovación en respuesta a necesidades emergentes. Esta acción se dirige a toda la comunidad educativa y la sociedad civil en sentido amplio (autoridades locales, asociaciones, ONG, etc.) y respalda proyectos encaminados a elaborar análisis comparativos de los sistemas y las políticas educativas (EURYDICE, red de información sobre la educación en Europa), a organizar visitas de estudios multilaterales (programa ARION), a fomentar el reconocimiento de títulos (NARIC, Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico), a la creación de redes de institutos y demás organismos cualificados que realicen análisis de los sistemas y políticas educativas, así como a la creación de redes de los organismos que intervienen en la evaluación de la calidad de la enseñanza.

La *acción 7* del programa SÓCRATES II, bautizada con el nombre de *acciones conjuntas* (Figura 14), se ocupa de coordinar la cooperación de las políticas de educación (programa SÓCRATES) con las políticas de formación profesional (programa LEONARDO DA VINCI) y la juventud (programa JUVENTUD). Estas acciones se realizan a través de convocatorias de propuestas sobre temas comunes a los tres programas mencionados (fomento de la igualdad de oportunidades educativas entre hombres y mujeres, atención a personas con necesidades educativas especiales, educación intercultural, educación contra el racismo y la xenofobia, etc.).

La última de las acciones del programa SÓCRATES II, la *acción 8* (Figura 14), engloba medidas de acompañamiento con el objetivo de aumentar la flexibilidad de SÓCRATES a fin de fomentar la cooperación en el ámbito de la educación, difundir los resultados de los proyectos, mejorar su aplicación y reforzar la coordinación entre las diferentes acciones del programa.

En su segunda fase, el programa Sócrates estará abierto a la participación de los entonces Estados miembros de la Unión Europea (Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemania,

Estonia, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Reino Unido), los tres países del Espacio Económico Europeo (EEE - Islandia, Liechtenstein y Noruega) y los dos países entonces candidatos a la adhesión (Bulgaria y Rumania), así como a Turquía. El *Programa* contará con una importante dotación financiera a la que también contribuyen los países asociados.

SÓCRATES será objeto de un seguimiento continuo por parte de la Comisión y, de los informes elaborados se desprende la importante mejora conseguida en su gestión con respecto a la fase inicial del mismo, si bien se apunta a la necesidad de seguir mejorando en algunos aspectos (simplificación de los procedimientos de cara a los usuarios, descentralización, apoyo informático en la gestión, etc.). En líneas generales y desde el punto de vista de la relación entre recursos financieros y realizaciones, el *Programa* será muy eficiente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). En un epígrafe aparte tratamos más en profundidad los resultados de la evaluación final sobre la aplicación y el impacto del *Programa*.

3. El PAC para la juventud: Juventud (2000-2006)

Sobre la base de la experiencia reunida en las tres fases del programa LA JUVENTUD CON EUROPA nace en el año 2000 el programa JUVENTUD mediante *Decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitaria “Juventud”* (UE, 2000b), encargado de coordinar las acciones específicas dirigidas a personas de este colectivo que no tienen acceso al resto de programas.

El *Programa*, que se extiende del año 2000 al 2006, pone énfasis en la “promoción de la Europa del conocimiento mediante el desarrollo de un espacio europeo de cooperación basado en la educación y la formación no formales” (Valle, 2006, p. 172) y posibilita a los jóvenes la participación activa en la construcción de Europa. Promueve la educación permanente y el desarrollo de los conocimientos, las aptitudes y las competencias de los jóvenes como medio para crear una ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad de las personas.

En el *Programa* se plantean las siguientes acciones concretas para la consecución de objetivos: a) La juventud con Europa; b) El Servicio de Voluntariado Europeo; c) Iniciativas relativas a

la juventud (iniciativas innovadoras y creativas o centradas en la solidaridad de los jóvenes a escala local, regional, nacional o europea); d) Acciones conjuntas con otros programas comunitarios de educación y formación; y e) Medidas de acompañamiento (actividades de formación y cooperación destinadas a los agentes de la política de la juventud; actividades de información a los jóvenes y estudios sobre la juventud; acciones que den visibilidad a la labor realizada en este marco, etc.).

Las acciones incluyen medidas para la promoción de las competencias lingüísticas e interculturales, financiándose iniciativas para la preparación lingüística e intercultural de los jóvenes participantes. Se apoyan proyectos en los que los jóvenes entran en contacto con otras culturas y otros idiomas en los que poder experimentar nuevas ideas y proyectos en una sociedad civil multicultural. Los principales beneficiarios de JUVENTUD son personas de edades comprendidas entre los 15 y los 25 años, además de todas aquellas que trabajan en el ámbito de la juventud.

El ámbito territorial de aplicación de JUVENTUD es el mismo que el de los programas LEONARDO y SÓCRATES, o sea, que en él participan los entonces 25 Estados miembros de la Unión Europea, estando igualmente abierto a la participación de los países entonces candidatos a la adhesión a la Unión y a los Estados de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) que son miembros del Espacio Económico Europeo (Islandia, Noruega y Liechtenstein). En algunas de las acciones anteriormente mencionadas, también pueden participar países de otras regiones del mundo, a saber: los países asociados mediterráneos, los países de Europa del Este y del Cáucaso, el Sudeste de Europa y Latinoamérica.

En este ámbito, la Comisión refuerza también la cooperación con las organizaciones internacionales competentes, en particular con el Consejo de Europa. Del informe final de evaluación del programa JUVENTUD (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008b) se desprenden resultados muy positivos en varios aspectos: gracias a las acciones emprendidas se alcanzaron en gran medida los objetivos perseguidos, es decir, el fomento de la contribución activa de los jóvenes a la construcción europea, el refuerzo de su sentido de la solidaridad, la potenciación de su espíritu de iniciativa y de empresa y su creatividad, habiéndose igualmente intensificado la cooperación en el ámbito de la juventud. Como aspectos mejorables se apuntan la conveniencia de ampliar los recursos disponibles; de dirigir el programa a jóvenes con menos

oportunidades o localizados en zonas geográficamente aisladas; la conveniencia de mejorar el seguimiento y la visibilidad del programa y de las posibilidades que ofrece; y la mejora de las estructuras de gestión, entre otras cuestiones.

4. El programa sectorial para el fomento del uso de las TIC en educación e-Learning (2004-2006)

El programa plurianual E-LEARNING, aprobado mediante *Decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa* (UE, 2003b), nace en el contexto de la *Estrategia de Lisboa*.

El *Programa* surge con la intención de apoyar y desarrollar en mayor medida el uso efectivo de las TIC en la educación y la formación a fin de mejorar la calidad y la accesibilidad de los sistemas europeos de educación y formación. Se trata de adaptar los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento, en un contexto de aprendizaje permanente, así como al modelo europeo de cohesión social.

El *Programa* se aplica durante el período comprendido entre el 1 de enero de 2004 y el 31 de diciembre de 2006, siendo sus ámbitos de actuación los siguientes: fomento de la alfabetización digital; creación de campus virtuales europeos; establecimiento de hermanamientos electrónicos de centros escolares de primaria y secundaria y fomento de la formación del profesorado (E-TWINNING); realización de acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico; y acciones de apoyo técnico destinadas a difundir los resultados (difusión de información en Internet, presentación de proyectos, actos, etc.).

El *Programa* está abierto no sólo a los Estados miembros de la Comunidad, sino también a los países de la AELC-EEE y los países candidatos a adherirse a la Unión Europea.

La financiación se concede por medio de concursos y convocatorias de propuestas. Según se desprende del informe final sobre la aplicación del *Programa* su impacto fue muy positivo. Se desarrollan nuevos modelos organizativos para crear campus virtuales que añaden una dimensión virtual a la cooperación europea entre universidades y se promueve la alfabetización

digital potenciando las nuevas aptitudes necesarias en una sociedad impulsada por el conocimiento.

El programa ELEARNING contribuye a crear un espacio europeo de educación, estableciendo una cultura de cooperación entre las instituciones europeas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009). Los resultados de la evaluación final sobre la aplicación y el impacto del programa ELEARNING los tratamos en el capítulo a continuación.

Aunque el *Programa* no se prorroga en forma de programa sectorial, sus objetivos serán recogidos en el PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (2007-2013), del que hablaremos más adelante y del que también pasarán a formar parte los programas LEONARDO DA VINCI y SÓCRATES.

5. La evaluación de los programas Sócrates II (2000-2006), Leonardo da Vinci II (2000-2006) y e-Learning (2004-2006)

El informe final sobre la aplicación y el impacto de los programas LEONARDO DA VINCI II, SÓCRATES II y E-LEARNING se recoge en el siguiente documento, publicado en 2009: *Informe de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Informe final sobre la aplicación y el impacto de la segunda fase (2000-2006) de los programas de acción comunitarios en el ámbito de la educación (Sócrates) y la formación profesional (Leonardo da Vinci) y del programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (eLearning)* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009).

En líneas generales y, según el informe, los tres programas se “complementaron entre sí, contribuyeron a crear la Europa del conocimiento y proporcionaron a la Comisión Europea herramientas poderosas para alcanzar los objetivos de Lisboa en materia de educación y formación” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 3). Si bien los *Programas* apoyaron acciones diversas, las más relevantes fueron las de movilidad –como los períodos de aprendizaje en el extranjero-, los proyectos de cooperación entre socios de diferentes países y el desarrollo de redes y herramientas.

Las acciones de mayor impacto en la enseñanza escolar fueron COMENIUS y E-TWINNING (plataforma de hermanamiento virtual) por diferentes motivos: reforzaron la dimensión europea de la educación, mejoraron las aptitudes docentes, las competencias lingüísticas y digitales de profesores y alumnos y fomentaron la creación de vínculos sostenibles con homólogos de otros países. Igualmente mejoraron los planes de estudio y los métodos de enseñanza, aunque sólo a nivel local ya que “a menudo fueron incapaces de difundir sus resultados y experiencias a un público más amplio o a escala de las políticas educativas” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 6).

Con respecto a la enseñanza superior cabe destacar la repercusión de ERASMUS a escala personal, institucional y política. El *Programa* ayudó a potenciar la dimensión europea y la innovación pedagógica. La movilidad se presentó como elemento clave para el desarrollo personal y profesional de los participantes, contribuyendo a mejorar su competencia comunicativa en otros idiomas y a obtener una visión más amplia de Europa, todo lo cual repercutió en la mejora de las perspectiva profesionales de sus beneficiarios. ERASMUS también ayudó a fomentar y consolidar la cooperación entre instituciones y la internacionalización de las universidades, actuando como un motor de cambio en las políticas de enseñanza superior nacionales y europeas. Aunque a nivel de investigación el impacto fue menor, los efectos de ERASMUS también fueron positivos en este campo.

Entre los efectos de las acciones llevadas a cabo en la educación de adultos (GRUNDTVIG) cabe reseñar el desarrollo de una cooperación más estrecha y sostenible entre instituciones, el incremento de las oportunidades de movilidad y la mejora de la perspectiva europea por parte de las personas e instituciones. Igualmente se logró mejorar la calidad de la enseñanza y de los planes de estudio en este ámbito, haciendo profesionalmente más flexibles a las personas que cursaron dichos estudios y, por tanto, favoreciendo también sus perspectivas profesionales. GRUNDTVIG contribuyó de manera especial a mejorar las oportunidades educativas de grupos sociales desfavorecidos.

En educación y formación profesionales, el programa LEONARDO II respondió a las expectativas, reforzando la cooperación en este ámbito a escala comunitaria y contribuyendo a la convergencia entre los Estados miembros. Asimismo, posibilitó la mejora de los conocimientos y competencias de los beneficiarios del *Programa*, también de sus competencias

comunicativas en otros idiomas, mejorando con ello sus perspectivas profesionales. Se desarrollaron, además, mejores planes de estudio, así como métodos de enseñanza de gran calidad. También se crearon métodos, normas y herramientas que se integraron en las políticas locales y regionales y, en menor medida, en las políticas nacionales.

El programa E-LEARNING tuvo un impacto positivo a corto plazo sobre la colaboración entre las instituciones, facilitando la cooperación transnacional, la creación de contactos y el intercambio de buenas prácticas. La eficacia del *Programa* también se dejó sentir sobre el personal y el profesorado y, más concretamente, sobre la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los planes de estudio.

El programa E-LEARNING repercutió muy positivamente sobre la alfabetización digital, contribuyendo a alcanzar los objetivos del plan de trabajo *Educación y Formación 2010*. Especialmente innovador e interesante resultó el proyecto de hermanamiento E-TWINNING, que permitió crear lazos de cooperación sostenible entre centros escolares de primaria y secundaria de diferentes países, rebasando las expectativas de todas las partes.

Las actividades de E-LEARNING se integran a partir de 2007 en el PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE, en concreto, E-TWINNING en COMENIUS y los campus virtuales en ERASMUS.

En líneas generales, los tres *Programas* – SÓCRATES II, LEONARDO II y E-LEARNING- generaron una serie de efectos comunes, entre ellos “la creación de un «espacio europeo de la educación» que establece una cultura de cooperación europea sostenible que ha sido reconocida como el efecto más significativo” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 10), en particular el programa ERASMUS, en educación superior, y el programa LEONARDO a nivel de educación y formación profesionales.

Los tres *Programas* contribuyeron igualmente a la mejora de la práctica y la gestión de la enseñanza y tuvieron un impacto socioeconómico muy positivo venido fundamentalmente de la política de movilidad, destacando, en este sentido, el papel de LEONARDO, así como de ERASMUS y COMENIUS (ambos integrados en el programa SÓCRATES II), debido a su repercusión en el desarrollo de competencias y capacidades de los beneficiarios, en particular de las aptitudes lingüísticas y la competencia intercultural. GRUNDTVIG (integrado en el

programa SÓCRATES II) y E-LEARNING fueron las acciones que más contribuyeron a la cohesión social al atender a personas desfavorecidas.

Los tres *Programas* que nos ocupan influyeron fundamentalmente en las políticas locales y regionales, siendo su repercusión menor a nivel nacional y europeo, a excepción de las acciones ERASMUS y LEONARDO “en especial al apoyar la aplicación de instrumentos europeos como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, el Marco Europeo de Cualificaciones y los Créditos Europeos en la Educación y Formación Profesionales” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 11).

Los *Programas* tuvieron un gran impacto en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de nuevos métodos de aprendizaje de idiomas, resultando, sin embargo, una lengua favorecida sobre el resto: el inglés.

En líneas generales, LEONARDO II, SÓCRATES II y E-LEARNING contribuyeron a la consecución de los objetivos de la *Estrategia de Lisboa*, en especial a mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación y a abrir los mismos al mundo.

Las recomendaciones de los informes de evaluación serán tenidas en cuenta en el programa de acción integrado de APRENDIZAJE PERMANENTE, entre ellas, la mejora de los programas sectoriales (ERASMUS: aumento de la calidad de la movilidad; mejora del reconocimiento de los períodos de aprendizaje en el extranjero; mayor implicación de las empresas y la sociedad civil en pro de una mejor vinculación de la educación y el mercado laboral. LEONARDO: redoblamiento de esfuerzos a favor de la mejora de la calidad; el reconocimiento y la transparencia de la educación y formación profesionales. Al nivel de la enseñanza escolar: reducir las cifras de abandono. Y a nivel de adultos: incrementar la participación de adultos en el aprendizaje permanente).

Asimismo, se consideraron las recomendaciones de mejora en la gestión, el seguimiento, la evaluación de impacto y la difusión y aprovechamiento de resultados (desarrollo de un sistema integrado de gestión de la información; desarrollo de objetivos, indicadores y metas *Smart* “inteligentes”; dar mayor visibilidad a las actuaciones y a los resultados de las mismas, etc.).

“En conjunto, los programas contribuyeron claramente a crear un espacio europeo de la educación y a integrar la cultura de la cooperación europea en las instituciones educativas” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009, p. 15) sobre cuya experiencia se pone en marcha en 2007 el PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE, del que hablamos a continuación.

2.2.2.7.2 Los programas de acción comunitarios (2007-2013)

En la Tabla 31 recogemos los principales programas de acción comunitarios puestos en marcha por Unión Europea para el período 2007-2013 para, después, detenernos en cada uno de ellos.

Tabla 31: Principales programas de acción comunitarios en educación (2007-2013)

2006	<p>LA JUVENTUD EN ACCIÓN (2007-2013) – <i>Decisión nº 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece el «La juventud en acción» para el período 2007-2013. Modificada mediante Decisión nº 1349/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008.</i></p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº L 327, 24 de noviembre de 2006 & D.O. de la Unión Europea, nº L 348, 24 de diciembre de 2008).</p>
2006	<p>PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP) (2007-2013) – <i>Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. Modificada por Decisión nº 1357/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008.</i></p> <p>Integrado por cuatro subprogramas sectoriales (COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO y GRUNDTVIG), un programa TRANSVERSAL (educación permanente, lenguas y TIC) y el programa JEAN MONNET.</p> <p>(D.O. de la Unión Europea, nº L 327, 24 de noviembre de 2006 & D.O. de la Unión Europea, nº L 350, 30 de diciembre de 2008).</p>
2011	<p><i>Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente [COM(2011) 413 final]. Bruselas, 7 de julio de 2011.</i></p> <p>(Comisión Europea, 2011b).</p>
2011	<p><i>Comisión Europea. (2011). Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa La Juventud en Acción [COM(2011) 220 final]. Bruselas, 20 de abril de 2011.</i></p> <p>(Comisión Europea, 2011c).</p>

Fuente: Elaboración propia.

1. El PAC para la juventud: La Juventud en Acción (2007-2013)

Sobre la base de la experiencia acumulada en el programa JUVENTUD (2000-2006) y el *Programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea en el ámbito de la juventud (2004-2006)* (UE, 2004c), se aprueba mediante *Decisión 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006*, el programa LA JUVENTUD EN ACCIÓN (2007-2013) (UE, 2006d) con la intención de reforzar la labor en torno a este colectivo y de salvar las deficiencias detectadas.

El *Programa* se convertirá más adelante en instrumento complementario de las estrategias adoptadas en materia de juventud como el *Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*, aprobado mediante la *Resolución del Consejo, de 27 de noviembre de 2009* (UE, 2009b), y la iniciativa *Juventud en Movimiento*, adoptada en 2010 por la Comisión Europea y destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea (Comisión Europea, 2010b).

LA JUVENTUD EN ACCIÓN pretende fomentar la participación de los jóvenes en la vida pública, especialmente de las personas con discapacidad y de los más desfavorecidos, así como su espíritu de iniciativa, de empresa y de creatividad. Con esta intención, el *Programa* define cinco objetivos generales: promover la ciudadanía activa de los jóvenes y, por tanto, la ciudadanía europea y el sentimiento de pertenencia a Europa; potenciar la solidaridad de los jóvenes; favorecer el entendimiento mutuo entre los jóvenes de diferentes países; contribuir a mejorar la calidad de los sistemas de apoyo a las actividades de los jóvenes y a reforzar la capacidad de las organizaciones de la sociedad civil en el ámbito de la juventud; y favorecer la cooperación europea en el ámbito de la juventud.

Para alcanzar estos objetivos se prevén cinco acciones concretas: a) Acción “La Juventud con Europa”; b) Acción “Servicio de Voluntariado Europeo”; c) Acción “La Juventud con el mundo”; d) Acción “Sistemas de apoyo a la juventud”; y e) Acción “Apoyo a la cooperación europea en el ámbito de la juventud”.

Los objetivos generales del programa contribuyen al desarrollo de las políticas de la UE, “en particular por lo que respecta al reconocimiento de la diversidad cultural, multicultural y

lingüística de Europa, el fomento de la cohesión social y la lucha contra cualquier forma de discriminación” (UE, 2006d, p. 32).

El *Programa* va dirigido especialmente a jóvenes de entre 15 y 28 años, aunque, a diferencia del programa JUVENTUD, en casos determinados pueden beneficiarse de él jóvenes de entre 13 y 30 años. Igualmente está dirigido a personas y organizaciones que trabajen con este colectivo y que desarrollen proyectos sin ánimo de lucro en favor de dichos jóvenes.

En el *Programa* participan los países de la UE y de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) miembros del Espacio Económico Europeo (EEE), los países candidatos a la adhesión a la UE, los países de los Balcanes Occidentales, así como Suiza y países no europeos (o países asociados) que hayan firmado con la UE acuerdos de cooperación en el ámbito de la juventud. También está abierto a la cooperación con organizaciones internacionales activas en este ámbito, especialmente al Consejo de Europa.

Las conclusiones de los evaluadores con respecto a la pertinencia, la complementariedad, el valor añadido, la eficacia y la eficiencia del *Programa* resultaron muy positivas.

A partir de 2013, la labor en el ámbito de la juventud se integra en el nuevo programa ERASMUS+ que unifica todas las acciones comunitarias en educación, formación, juventud y deporte, y del que hablaremos más adelante.

2. El PAC Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) (2007-2013)

El PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE, denominado de manera abreviada PAP, se establece mediante *Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006* (UE, 2006e), modificada por *Decisión 1357/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008* (UE, 2008c).

El PAP forma parte de una nueva generación de programas comunitarios de educación y formación que refuerzan de manera significativa las acciones de cooperación y movilidad. Nace para contribuir, mediante el aprendizaje permanente, a convertir la Unión Europea “en una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y

mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social” (UE, 2006e, p. 46), garantizando igualmente una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

El PAP se establece como un programa único integrado en materia de ayuda comunitaria a la cooperación y la movilidad transnacionales en los ámbitos de la educación y la formación, para crear sinergias entre los distintos ámbitos de acción y favorecer la coordinación de acciones entre los diferentes niveles de educación y formación, así como para una administración más coherente, eficaz y racional en este ámbito. El objetivo es que los sistemas de educación y formación de la Unión se conviertan en una referencia de calidad mundial con arreglo a la *Estrategia de Lisboa*.

Como ya anticipamos, el programa E-LEARNING, junto con SÓCRATES y LEONARDO DA VINCI, se integran en el nuevo PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE cuya acción se prolonga de 2007 a 2013.

El PAP se concibe para apoyar más eficazmente las políticas de educación y formación de la UE establecidas en la *Estrategia de Lisboa* y el programa de trabajo *Educación y Formación 2010* no solo a nivel sectorial, sino también intersectorial, reforzando la coherencia entre sectores (educación escolar, educación superior, formación profesional y formación de adultos) e incrementando sustancialmente el volumen de ayuda, en particular, a la movilidad transnacional.

El PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE se divide en seis programas: cuatro subprogramas sectoriales, un programa TRANSVERSAL y el programa JEAN MONNET (Figura 15).

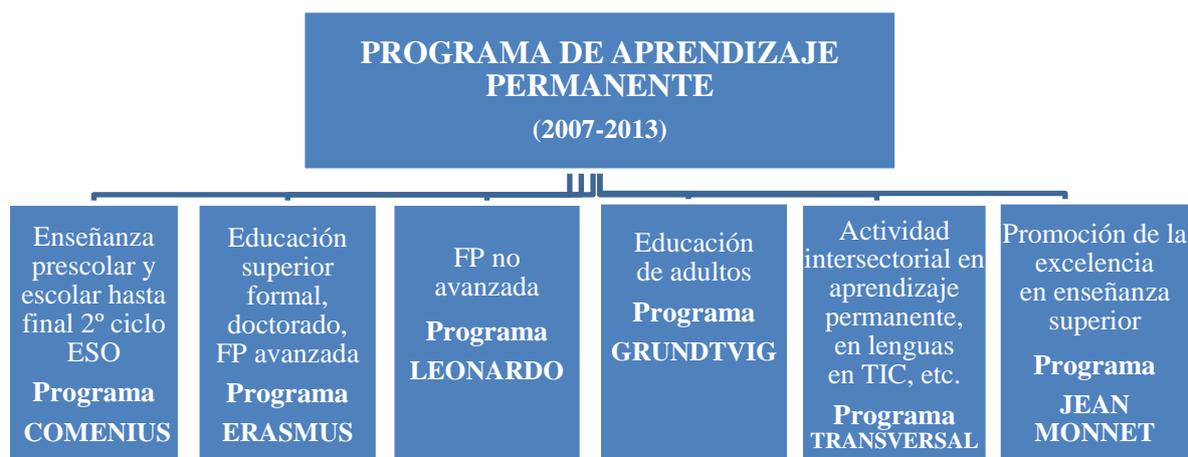


Figura 15: El Programa de Aprendizaje Permanente y los programas que lo integran (2007-2013). *Fuente:* Elaboración propia.

Los programas sectoriales son los siguientes (Figura 15): COMENIUS (para la enseñanza preescolar y escolar, hasta el final del segundo ciclo de Secundaria), ERASMUS (para la educación superior formal, inclusive los estudios de doctorado, y la formación profesional avanzada), LEONARDO DA VINCI (para la enseñanza y la formación profesional no avanzada - a diferencia de los programas anteriores, la formación profesional avanzada o de nivel terciario ahora está incluida en Erasmus en lugar de en el subprograma Leonardo da Vinci) y GRUNDTVIG (para la educación de adultos en general).

Completan estos subprogramas un programa TRANSVERSAL (Figura 15) para apoyar la actividad intersectorial que no cubren los programas sectoriales en lenguas, en TIC, en materia de cooperación política e innovación para el aprendizaje permanente, así como el refuerzo, la difusión y el aprovechamiento de los resultados del mismo PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE.

El último de los subprogramas que integran el PAP se denomina JEAN MONNET (Figura 15) y estará orientado a estimular la excelencia en la enseñanza, la investigación y la reflexión sobre el proceso de integración europea en las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo. La acción JEAN MONNET “Enseñanzas sobre la integración europea en la Universidad” comenzó su andadura en 1990 con el objetivo de facilitar la implantación en la universidad de nuevas enseñanzas relacionadas con el estudio de la construcción europea.

Con el PAP se incrementan sustancialmente las ayudas a la movilidad transnacional, concediéndose más atención que en etapas anteriores a la movilidad de los alumnos de secundaria (COMENIUS) y de los estudiantes adultos (GRUNDTVIG). También se refuerza la atención a la movilidad de profesores para que desarrollen proyectos de cooperación entre centros escolares de regiones vecinas. Igualmente se adoptan medidas para mejorar la participación de las empresas y sus aprendices en acciones de movilidad (LEONARDO DA VINCI) y el reconocimiento de la misma.

En todas sus acciones, el *Programa* promueve la igualdad entre el hombre y la mujer y presta especial atención a la creación de sinergias entre culturas, a la educación y la formación, fomentando igualmente el diálogo intercultural, la ciudadanía activa, el respeto de los derechos humanos y de la democracia, en contra de cualquier forma de exclusión, racismo y xenofobia, redoblando esfuerzos de ayuda a colectivos desfavorecidos o con necesidades especiales.

Asimismo, se toman medidas para la simplificación administrativa de los procedimientos de ejecución con respecto a etapas anteriores, así como medidas para la prevención de fraudes e irregularidades.

Entre los objetivos específicos del *Programa* se incluye el fomento del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística, además del apoyo, en el ámbito del aprendizaje permanente, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TIC. Una parte importante del presupuesto estará destinada a ayudas a la movilidad.

El **programa COMENIUS** (subprograma sectorial para la educación preescolar y escolar) (Figura 15) está orientado tanto a alumnos como a profesores y demás personal y organizaciones que intervienen en ese nivel educativo. Como parte de sus objetivos específicos se incluye el fomento entre los jóvenes y el personal docente del conocimiento y la comprensión de la diversidad de lenguas y culturas europeas y del valor de dicha diversidad, mediante medidas como la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras modernas, apoyándose en pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente basadas en las TIC. El 80% de las cantidades asignadas a COMENIUS irá a ayudas de apoyo para acciones en torno a la movilidad transnacional.

El **programa ERASMUS** (subprograma sectorial para la educación superior, inclusive la FP avanzada) (Figura 15) está orientado tanto a estudiantes como a profesores y demás personal y organizaciones que intervienen en ese nivel educativo, inclusive empresas, interlocutores sociales y otros representantes del mundo laboral. Entre sus objetivos específicos está el apoyo para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior como parte del *Proceso de Bolonia*. Entre los objetivos operativos se persigue el fomento de la movilidad de estudiantes y personal docente en Europa, la mejora de la cooperación interuniversitaria entre países, así como la mejora de la transparencia y comparabilidad de las cualificaciones. Igualmente se ofrece ayuda para cursos de idiomas de preparación o refresco previos a acciones de movilidad o para el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadoras y basadas en las TIC. También el 80% de las cantidades asignadas a ERASMUS estarán destinadas al fomento de la movilidad.

El **programa LEONARDO** (subprograma sectorial para la FP no avanzada) (Figura 15), orientado tanto a alumnos como a profesores y demás personal y organizaciones que intervienen en ese nivel educativo, inclusive empresas, interlocutores sociales y otros representantes del mundo laboral, fue creado para apoyar la participación en actividades de formación para el desarrollo personal, la empleabilidad y la participación en el mercado laboral europeo. Igualmente persigue el fomento de la calidad y la innovación en ese nivel formativo y la facilitación de la movilidad de trabajadores en formación. El programa también cuenta entre sus objetivos operativos con un apartado dedicado al fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras modernas, así como de pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente basadas en las TIC, incluyendo acciones preparatorias en idiomas. El 60% del presupuesto de LEONARDO estará destinado a acciones de movilidad y de asociación.

El **programa GRUNDTVIG** (subprograma sectorial para la formación de adultos) (Figura 15) vela por atender las necesidades de mejora de conocimientos y competencias de personas adultas, en particular, de personas de sectores sociales vulnerables o marginales por diversos motivos. El programa apoya acciones de movilidad de personas, «asociaciones educativas Grundtvig» relativas a temas de interés mutuo, proyectos multilaterales encaminados a la mejora de la calidad de los sistemas de educación de adultos o «redes Grundtvig» de expertos y organizaciones. En el caso de GRUNDTVIG, el 55% de las ayudas irán a movilidad.

El **programa TRANSVERSAL** (Figura 15) tiene como objetivos específicos la promoción de la cooperación europea en ámbitos relacionados con dos o más de los subprogramas anteriormente citados, así como el fomento de la calidad y la transparencia de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros.

Entre las acciones a las que presta soporte el programa TRANSVERSAL (Figura 15) se incluyen las dirigidas a atender necesidades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como la elaboración de materiales para el aprendizaje de lenguas, inclusive cursos online, e instrumentos para evaluar los conocimientos lingüísticos; la creación de cursos y otras estructuras para la formación del profesorado de idiomas; la creación de redes en el ámbito del aprendizaje de idiomas y de la diversidad lingüística; el desarrollo de nuevas iniciativas destinadas a hacer más atractivo el aprendizaje de idiomas; el desarrollo de indicadores estadísticos sobre el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística, entre otras.

Otra de las actividades clave del programa TRANSVERSAL será la destinada a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con las TIC (Figura 15) como proyectos multilaterales pensados para el desarrollo y la difusión de métodos, servicios y entornos innovadores basados en las TIC y la creación de redes de cooperación multilaterales haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Igualmente se apoyan medidas que contribuyen a la mejora del aprendizaje permanente usando las TIC como por ejemplo para el desarrollo de nuevos mecanismos de evaluación, de observación, de análisis comparativo, de mejora de la calidad, etc.

En el marco de las acciones del programa TRANSVERSAL destinadas a la observación y análisis de políticas y sistemas en el ámbito de la educación permanente (Figura 15) se apoyan estudios e investigaciones comparativas, así como el trabajo emprendido en el ámbito de la educación permanente en cooperación con EUROSTAT (*Oficina Europea de Estadísticas de la Comisión Europea*) y EURYDICE, del que ya hablamos.

En el ámbito de la transparencia y reconocimiento de las cualificaciones y competencias, incluidas las adquiridas en la educación no formal e informal, información y orientación sobre movilidad con fines de aprendizaje, y cooperación en materia de aseguramiento de la calidad, el programa TRANSVERSAL (Figura 15) presta soporte a redes de organizaciones que

facilitan la movilidad como EUROGUIDANCE (red europea de *Centros Nacionales de Recursos para la Orientación Profesional* dedicada a la orientación, auspiciada por la Comisión Europea, en la actualidad a través del Programa Erasmus+) ¹⁸ y el reconocimiento de títulos como la red de centros de información sobre el reconocimiento académico NARIC, de la que también ya hablamos. Asimismo, se presta apoyo a servicios transnacionales de Internet como el portal PLOTEUS (un buscador de oportunidades de formación en toda la Unión Europea) ¹⁹.

En lo concerniente al **programa JEAN MONNET** (Figura 15) cabe indicar que tiene por objetivos específicos estimular la excelencia de las actividades de enseñanza, investigación y reflexión relativas a la integración europea, así como apoyar centros y asociaciones centrados en cuestiones relacionadas con dicha integración y la educación y formación desde una perspectiva europea.

El PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE está abierto a la participación de terceros países: a los países de la AELC que participen en el Espacio Económico Europeo (EEE), a los países candidatos a adherirse a la UE que se acojan a una estrategia de preadhesión, a los países de los Balcanes Occidentales, conforme a la celebración de acuerdos, y la Confederación Suiza, en base a un acuerdo bilateral. Además, determinados proyectos unilaterales y nacionales del programa JEAN MONNET estarán abiertos a centros de enseñanza superior de todo el mundo.

Al amparo del *Programa*, la Comisión Europea coopera con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes, en particular el Consejo de Europa, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Como ya anticipamos, el PAP (2007-2013) se integra en el año 2014 en el programa ERASMUS+.

¹⁸ https://ec.europa.eu/spain/services/contact-points-in-spain/euroguidance_en

¹⁹ <https://ec.europa.eu/ploteus/>

3. La evaluación de los programas (2007-2013) La Juventud en Acción y el Programa de Aprendizaje Permanente

El programa LA JUVENTUD CON EUROPA, cuya finalidad es desarrollar la cooperación en el ámbito de la juventud en la Unión Europea, centrándose especialmente en el aprendizaje no formal, arroja una evaluación muy positiva con respecto a la pertinencia, la complementariedad y el valor añadido del mismo, así como su eficacia y eficiencia, tal como se desprende del *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa La Juventud en Acción [COM(2011) 220 final]* (Comisión Europea, 2011c).

El *Servicio de Voluntariado Europeo* se percibió de manera particularmente positiva como el que más contribuye al desarrollo personal, la movilidad, las capacidades lingüísticas y la empleabilidad, mientras que las iniciativas juveniles ayudaron a fomentar el espíritu emprendedor y la creatividad.

LA JUVENTUD CON EUROPA hace una contribución importante al fomento del aprendizaje no formal y al desarrollo de competencias clave, ayudando, además, a los jóvenes a identificar mejor sus posibilidades de futuro personal y profesional. Además, sirve de estímulo para el fomento de la participación, la ciudadanía activa y el sentimiento de identidad europea. El *Programa* representó también un importante impulso para la mejora de la gestión de proyectos juveniles.

Por su parte y según el *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente [COM(2011) 413 final]* (Comisión Europea, 2011b), publicado en julio de 2011, el PAP, programa de acción centrado en la promoción de la modernización de los sistemas de educación y formación de los treinta y un países participantes (Estados miembros de la UE, países asociados AELC/EEE y Turquía), sirvió de catalizador de cambios estructurales, de la movilidad y de la cooperación.

En el ámbito de la enseñanza superior, ERASMUS “allanó el camino para el proceso de Bolonia, la convergencia de los ciclos de estudios de la enseñanza superior y el desarrollo de

un sistema de reconocimiento de los estudios cursados en el extranjero basado en los resultados del aprendizaje” (Comisión Europea, 2011b, p. 2). Además, los

“estudiantes de Erasmus que ejercieron la movilidad adquirieron otros conocimientos académicos distintos de los adquiridos en su país de origen, mejoraron el conocimiento de la lengua extranjera y sus competencias interculturales y aumentaron sus perspectivas profesionales y su sentido de la ciudadanía europea” (Comisión Europea, 2011b, p. 6).

Por su parte, el programa LEONARDO fomentó “la calidad y la pertinencia de la educación y formación profesional, aumentando la transparencia de las cualificaciones y promoviendo la movilidad de los alumnos y los profesionales de la educación y formación profesional” (Comisión Europea, 2011b, p. 2).

Asimismo, en el marco del programa JEAN MONNET, el PAP promovió la comprensión de la construcción europea y la formación de jóvenes profesionales en cuestiones relacionadas con la Unión, mientras que en el marco de COMENIUS, centrado en la enseñanza escolar, y de GRUNDTVIG, orientado a la educación de adultos, el PAP reforzó las iniciativas de cooperación en Europa.

Aunque, según el *Informe*, el PAP no había alcanzado todo su potencial de desarrollo, en líneas generales, se presentó como un programa de repercusión muy positiva en la cooperación y el intercambio de iniciativas, el desarrollo de la dimensión europea de la educación y la formación y en el reconocimiento de cualificaciones, aportando, además, mayor transparencia a los sistemas de educación y formación en toda Europa y promocionando, en particular, el aprendizaje permanente y la utilización de las TIC en la educación y la formación.

El PAP posibilitó la apertura y modernización de “las instituciones educativas mediante la introducción de nuevos métodos de enseñanza, el intercambio de buenas prácticas, la revisión y la internacionalización de los programas de estudios y la mejora de la gestión y la gobernanza institucional” (Comisión Europea, 2011b, p. 5).

A nivel de movilidad, la repercusión del PAP supuso un éxito, aunque mejorable en lo referente a la participación de las empresas y los conocimientos lingüísticos para la participación en acciones de movilidad, entre otros.

En relación con las asociaciones y los proyectos y redes de cooperación, el PAP estimuló una respuesta mejorada en acciones distintas: *E-Twinning*, *Comenius Regio* o proyectos de colaboración *Leonardo* o *Grundtvig*,

El PAP, en general,

“llegó con éxito al personal docente y los estudiantes de la educación y la formación formal y satisfizo la mayoría de sus necesidades en el ámbito de la calidad del aprendizaje, la adquisición, el reconocimiento y la validación de las cualificaciones y las competencias, el desarrollo personal, el aprendizaje de lenguas y las competencias sociales” (Comisión Europea, 2011b, p. 5).

No obstante, del *Informe* se desprende la necesidad de desarrollar un enfoque más integrado entre sectores educativos, con otros programas relacionados con la juventud, así como entre los diferentes programas de educación superior de la Unión existentes, tanto intraeuropeos (Erasmus) como mundiales (Erasmus Mundus), regionales (Tempus, Alfa o Edulink) o bilaterales (con los EEUU y Canadá, por ejemplo).

2.2.2.7.3 El programa Erasmus+ (2014-2020)

En diciembre de 2013, se aprueba el programa ERASMUS+ de educación, formación, juventud y deporte, creado por el *Reglamento (UE) 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo* (UE, 2013a), a aplicar durante el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2014 y el 31 de diciembre de 2020 (Tabla 32). El programa HORIZONTE 2020 abarcará los programas de investigación de la Unión Europea.

ERASMUS+ resulta de la integración de los programas europeos ya existentes, ejecutados durante el período 2007-2013, esto es, el PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE, LA JUVENTUD EN ACCIÓN, ERASMUS MUNDUS, ALFA, TEMPUS y EDULINK, además de los programas de cooperación con países industrializados en materia de educación superior.

Tabla 32: *El programa Erasmus+ (2014-2020)*

2013	ERASMUS+ - <i>Reglamento (UE) n° 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa Erasmus+, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones n° 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE.</i> (D.O. de la Unión Europea, n° L 347, 20 de diciembre de 2013).
2018	<i>Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Evaluación intermedia del programa ERASMUS+ (2014-2020) [COM(2018) 50 final].</i> Bruselas, 31 de enero de 2018. (Comisión Europea, 2018c).

Fuente: Elaboración propia.

ERASMUS+ nace para garantizar una mayor eficiencia en la gestión de acciones, un enfoque estratégico mejor y una cooperación intersectorial más estrecha entre la educación, la formación y la juventud, aspirando igualmente a la creación de sinergias entre los distintos ámbitos educativos/formativos, es decir, la enseñanza escolar, la formación profesional, la enseñanza superior (incluida su dimensión internacional), la formación de personas adultas y la actividades para la juventud (incluida su dimensión internacional).

ERASMUS+ debe contribuir a la consecución de:

“a) Los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación [esto es, reducir el abandono escolar a menos del 10% y aumentar la tasa de titulados en educación superior hasta el 40%, como mínimo, para 2020 (Comisión Europea, 2017c)]; b) Los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), con los indicadores de referencia correspondientes; c) El desarrollo sostenible de los países asociados en el campo de la educación superior; d) Los objetivos globales del Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010- 2018); e) El objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte; [y] f) La promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea” (UE, 2013a, p. 57).

ERASMUS+ tiene una clara vocación de internacionalización, en particular, en los ámbitos de la educación superior y la juventud, abriéndose a terceros países “con el objetivo de mejorar las capacidades educativas y formativas de las personas para la empleabilidad de estudiantes, profesorado y trabajadores y trabajadoras” (UE, 2013a, p. 52). Por otro lado, en atención a la experiencia reunida en programas anteriores, se persigue la reducción de costes administrativos y la simplificación de la organización y la gestión mediante la eliminación de obstáculos legales y administrativos en la medida de lo posible.

ERASMUS+ trabaja en la cooperación y la movilidad en los ámbitos de la educación y la formación, redoblando esfuerzos en este sentido. Como instrumento novedoso para la movilidad y adicional a los sistemas de subvenciones o préstamos existentes, el *Programa* establece, por vez primera, un mecanismo de garantía de préstamos a estudiantes para que todos ellos, independientemente de su condición social, puedan cursar estudios de máster en otro país participante en el *Programa*. Igualmente se trabaja para estrechar la colaboración entre las instituciones de educación superior y profesional y las empresas, así como para mejorar la transparencia y el reconocimiento de estudios y prácticas.

Entre los objetivos específicos del *Programa* se encuentra la promoción del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística. Según se expresa en la *Guía Erasmus+*, “las oportunidades creadas para ofrecer apoyo lingüístico [mediante ERASMUS+] están orientadas a aumentar la eficiencia y la efectividad de la movilidad, a mejorar el funcionamiento del aprendizaje y, por lo tanto, a contribuir al objetivo específico del programa” (Comisión Europea, 2017c, p. 9).

Los ámbitos de acción de ERASMUS+ son tres (Figura 16):

- La educación y la formación a todos los niveles, con una perspectiva de aprendizaje permanente: educación escolar (COMENIUS), educación superior (ERASMUS), educación superior internacional (ERASMUS MUNDUS), la educación y la formación profesionales (LEONARDO DA VINCI) y el aprendizaje de adultos (GRUNDTVIG), además de los estudios sobre la Unión Europea (JEAN MONNET).
- La juventud, en especial el aprendizaje no formal e informal: LA JUVENTUD EN ACCIÓN.
- El deporte, en particular, el deporte de base.

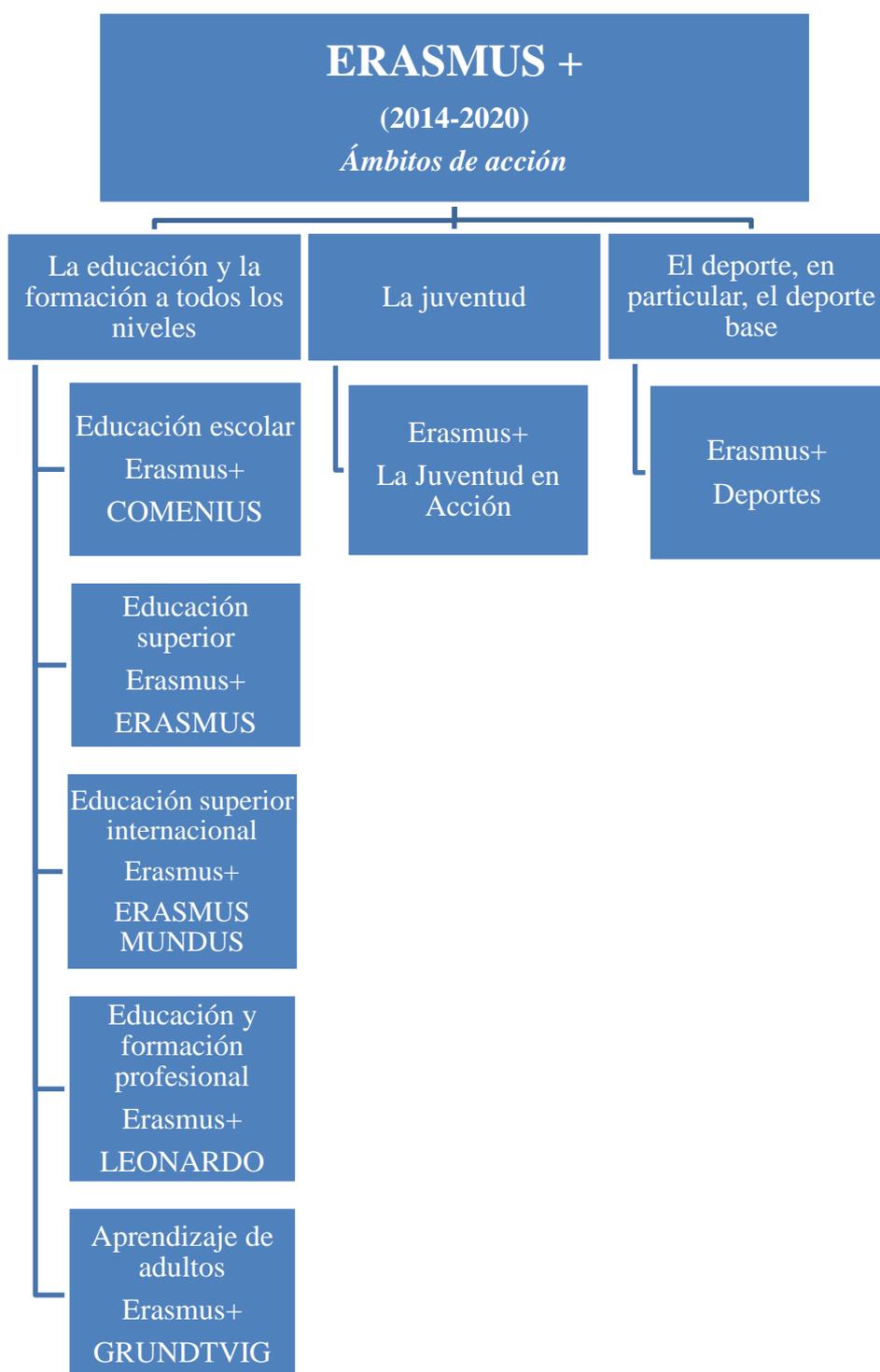


Figura 16: Ámbitos de acción del programa Erasmus+ (2014-2020). *Fuente:* Elaboración propia.

Objetivos específicos del *Programa* en el ámbito de la **educación y la formación** son los siguientes:

- Mejora de las aptitudes y competencias clave.
- Fomento de mejoras en la calidad, la excelencia, la innovación y la internacionalización en las instituciones de educación y formación.
- Promoción del aprendizaje permanente.
- Refuerzo de la dimensión internacional de la educación y la formación, especialmente mediante la cooperación con terceros países.
- Mejora de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y promoción de la diversidad lingüística y la conciencia intercultural.
- Promoción de la excelencia en las actividades de enseñanza e investigación sobre la integración europea en todo el mundo a través de las actividades JEAN MONNET.

En el ámbito de la **juventud** se cuentan los siguientes objetivos específicos:

- Mejora del nivel de competencias clave de los jóvenes y promoción de su participación en la vida democrática europea y en el mercado de trabajo, así como el fomento de la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la integración social y la solidaridad entre los jóvenes.
- Fomento de la mejora de la calidad en el trabajo de los jóvenes.
- Desarrollo de una política de la juventud basada en el conocimiento y la excelencia, al igual que el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.
- Potenciación de la dimensión internacional de las actividades juveniles.

Por último, los objetivos específicos del *Programa* en el ámbito del **deporte** son:

- Lucha contra las amenazas a la integridad del deporte (contra el dopaje, etc.).
- Fomento y respaldo a las buenas prácticas en el deporte.
- Promoción de actividades de voluntariado en el deporte y todo de tipo de actividades en el mismo que fomenten la cohesión social.

ERASMUS+ está concebido para tener efectos positivos y sostenibles sobre las políticas y prácticas en materia de educación, formación, juventud y deporte mediante la puesta en marcha de una serie de acciones y actividades. Así, para la consecución de objetivos, el *Programa* prevé ejecutar las siguientes acciones:

- *Acción clave 1 para la movilidad de las personas.* Esta acción apoya la movilidad de los aprendientes (estudiantes, aprendices, voluntarios, jóvenes, etc.) y los profesionales (profesores, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud, personal, etc.) para el emprendimiento de una actividad de aprendizaje o profesional en otro país. La *acción clave 1* apoya igualmente a los estudiantes de *máster Erasmus Mundus*, así como el respaldo para la concesión de préstamos a estudiantes de educación superior que cursan un máster completo en el extranjero.

- *Acción clave 2 para la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.* En este marco el *Programa* apoya las llamadas *Asociaciones Estratégicas Transnacionales* para la puesta en marcha de iniciativas en educación, formación y juventud y para la promoción de la innovación, el intercambio de experiencias y conocimientos entre diferentes organizaciones implicadas en la educación, formación o juventud. En el marco de la *acción 2* se respaldan también las denominadas *Alianzas para el Conocimiento* entre instituciones de educación superior y empresas que estimulen la innovación, el espíritu de empresa, la creatividad, la empleabilidad, el intercambio de conocimientos y la enseñanza y el aprendizaje multidisciplinares. Asimismo se apoyan las *Alianzas para las Competencias Sectoriales* para el diseño de planes de estudios de formación profesional conjuntos y programas y metodologías de enseñanza y formación que tengan presentes las tendencias del sector económico y las competencias precisas en uno o varios ámbitos profesionales. En el contexto de la *acción clave 2* se incluyen igualmente proyectos de *Desarrollo de Capacidades* que apoyan la cooperación entre países asociados en el ámbito de la enseñanza superior y la juventud. También se apoyan las plataformas que abarcan los distintos sectores de la educación y la formación y ofrecen oportunidades de aprendizaje y colaboración virtual, comunidades de práctica y otros servicios en línea para los profesores, formadores y profesionales del ámbito escolar y de la educación de personas adultas, así como para los jóvenes, voluntarios y trabajadores en el ámbito de la juventud dentro y fuera de Europa. Entre ellas se encuentran la plataforma de hermanamiento virtual E-Twinning²⁰, la plataforma *School Education Gateway*²¹, la *Plataforma electrónica*

²⁰ E-Twinning: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

²¹ School Education Gateway: <https://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/index.htm>

para el aprendizaje de personas adultas en Europa (EPALE)²² y el Portal Europeo de la Juventud ²³.

- *Acción clave 3 para el apoyo a la reforma de políticas.* La última de las acciones apoya iniciativas para la reforma de políticas en relación con los conocimientos en el ámbito de la educación, la formación y la juventud e iniciativas en pro de la innovación política. También se apoya el desarrollo de instrumentos que faciliten la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, la transferencia de créditos, la validación del aprendizaje informal y no formal, el desarrollo de trayectorias de aprendizaje flexibles entre diferentes ámbitos de la educación, la formación y la juventud, así como el refuerzo de la calidad educativa. Esta acción incluye igualmente el apoyo a redes que faciliten intercambios transeuropeos y la movilidad de los ciudadanos por motivos de aprendizaje y de trabajo. También se apoya la cooperación con organizaciones internacionales a fin de reforzar el impacto y el valor añadido de las políticas en materia de educación, formación y juventud. En el marco de la *acción clave 3* también se incluye el apoyo a iniciativas que fomenten el diálogo con las partes interesadas, la política y el *Programa*.

ERASMUS+ se completa con las acciones JEAN MONNET para impulsar la docencia, la investigación y la reflexión sobre temas relacionados con la Unión Europea y la integración europea, además de las acciones del ámbito deportivo (asociaciones en colaboración, competiciones sin ánimo de lucro, iniciativas de difusión de buenas prácticas, etc.).

El aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística ocupan un lugar central en el programa ERASMUS+ por conformar el multilingüismo una de las piedras angulares del proyecto europeo, “símbolo claro de las aspiraciones de la UE a la unidad en la diversidad” (Comisión Europea, 2017c, p. 9).

Como hemos visto a lo largo de todo este capítulo, la competencia comunicativa en lenguas extranjeras se considera uno de los instrumentos clave para la integración de las personas en el mercado laboral y el mejor aprovechamiento de oportunidades a todos los niveles, por ejemplo a la hora de participar en los programas europeos de educación, formación y juventud. Es por

²² EPALE: <https://epale.ec.europa.eu/es>

²³ Porta Europeo de la Juventud: https://europa.eu/youth/EU_es

ello que el objetivo de la organización supranacional en este ámbito sigue siendo que todos los ciudadanos hablen al menos dos lenguas extranjeras, comenzando con el aprendizaje de idiomas a una edad temprana.

En este contexto, son distintas las actuaciones puestas en marcha para el fomento del aprendizaje de idiomas. Así por ejemplo, en el marco de la *acción clave 1* de ERASMUS+ para la movilidad de las personas, se ofrece el *Apoyo lingüístico en línea OLS (Online Linguistic Support - OLS)*²⁴, una plataforma gratuita para el aprendizaje de idiomas en línea diseñada para que los participantes de los programas ERASMUS+ y del *Cuerpo Europeo de Solidaridad* puedan aprender la lengua del país de acogida (UE, 2016b).

Asimismo, en el marco de la *acción clave 2* para la cooperación en pro de la innovación y el intercambio de buenas prácticas, se presta apoyo a actuaciones orientadas a promover las competencias lingüísticas (métodos de enseñanza y evaluación, elaboración de material pedagógico, investigación, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y proyectos empresariales relacionados con lenguas extranjeras). Igualmente se proporciona financiación para apoyo lingüístico destinada a los beneficiarios de *Asociaciones Estratégicas* que organizan actividades de formación y enseñanza de larga duración dirigidas a personal, trabajadores en el ámbito de la juventud y educandos que lo necesiten.

En el marco de la *acción clave 3*, ERASMUS+ financia el *Apoyo lingüístico en línea a refugiados*. Asimismo, apoya económicamente múltiples proyectos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de signos y el fomento de la protección de las lenguas minoritarias y la sensibilización respecto a la diversidad lingüística.

Los **destinatarios** del *Programa* son principalmente personas activas en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud (estudiantes, estudiantes en prácticas, aprendices, alumnos, educandos adultos, jóvenes, voluntarios, profesores universitarios o de otros niveles, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud y profesionales de organizaciones). Sin embargo, la ayuda a estas personas llega exclusivamente a través de las organizaciones, instituciones, organismos y grupos que articulan tales actividades.

²⁴ OLS, Online Linguistic Support: <https://erasmusplusols.eu/es/about-ols/>

ERASMUS+ está abierto a la participación de los Estados miembros; de los países en vías de adhesión -los países candidatos y los candidatos potenciales que se acojan a una estrategia de preadhesión-; a los países de la AELC-EEE; a la Confederación Suiza, así como a los países que hayan celebrado acuerdos con la Unión que incluyan la posibilidad de participar en programas unionitarios, siempre y cuando firmen un acuerdo bilateral con la misma que incluya las condiciones de su participación.

De la **gestión** de ERASMUS+ en España se encargan dos Agencias Nacionales:

a) El *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación. Actúa como Agencia Nacional encargada de la gestión, difusión, promoción y estudios de impacto del programa ERASMUS+, así como del resto de programas de acción comunitarios.

b) El *Instituto de la Juventud (INJUVE)*, adscrito desde octubre de 2010 al Ministerio de Sanidad, actúa como Agencia Nacional para la gestión del capítulo *Juventud*. Trabaja, además, en colaboración con los organismos de las Comunidades Autónomas y con el *Consejo de la Juventud de España*.

El capítulo de deportes y las acciones centralizadas son gestionadas directamente por la Comisión Europea a través de la *Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultura (EACEA)*.

Otros organismos que intervienen en la ejecución del *Programa* son, además de las mencionadas *Agencias Nacionales*, el *Foro Europeo de la Juventud*²⁵, los *Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico* (red NARIC)²⁶, las redes *Eurydice*²⁷, *Euroguidance*²⁸ (una red europea de centros nacionales de recursos e información cuyo principal grupo destinatario son los profesionales de la orientación y los responsables de la adopción de políticas en los sectores de la educación y el empleo en todos los países europeos)

²⁵ Foro Europeo de la Juventud: <http://www.cje.org/en/our-work/europa/actividades-y-campanas-del-cje/foro-europeo-de-la-juventud-sobre-europa/>

²⁶ NARIC: <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/naric/presentacion.html>

²⁷ Eurydice España-REDIE: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/inicio.html>

²⁸ Euroguidance: <http://www.euroguidance.eu/>

y *Eurodesk*²⁹ (un servicio de información sobre programas e iniciativas europeas, dirigido a jóvenes y a personas que trabajan en el ámbito de la juventud), los *Servicios Nacionales de Apoyo al Hermanamiento Electrónico*, los *Centros Nacionales Europass*³⁰ (orientados a ayudar a las personas interesadas a presentar y documentar sus competencias y cualificaciones de manera clara y transparente en toda Europa) y las *Oficinas Nacionales de Información* que actúan como instrumentos de información periódica a la Comisión, así como instrumentos para la difusión de los resultados del *Programa* en la Unión y en los países asociados.

En la ejecución del Programa, también desempeñan un importante papel las plataformas en línea -ya citadas-, es el caso de *School Education Gateway* y EPAL:

- *School Education Gateway*: plataforma para la educación escolar, disponible en 23 lenguas de la UE, tiene por objeto facilitar al profesorado información, desarrollo profesional y de aprendizaje, apoyo de colegas y establecimiento de redes, oportunidades de movilidad y proyectos colaborativos, información sobre políticas, etc.
- EPAL: se trata de una plataforma electrónica para el aprendizaje de personas adultas en Europa. Está abierta a profesores, formadores y voluntarios, así como a responsables de la formulación de políticas, investigadores, medios de comunicación y académicos activos en el ámbito del aprendizaje de personas adultas. El sitio ofrece redes interactivas que posibilitan el establecimiento de contacto con otros usuarios en toda Europa, participar en debates e intercambiar buenas prácticas. Entre sus herramientas ofrece instrumentos de interés específico para potenciales beneficiarios de Erasmus+.

El programa ERASMUS+ es objeto de un **seguimiento** estrecho de acuerdo con un conjunto de indicadores clave con la finalidad de medir el grado de cumplimiento de los objetivos generales y específicos y de minimizar las cargas administrativas y los costes. Entre los indicadores clave se incluyen, por ejemplo, el porcentaje de participantes en las acciones de movilidad a largo plazo que declaran haber mejorado sus habilidades lingüísticas y el porcentaje de participantes que declaran haber incrementado sus competencias clave.

²⁹ Eurodesk: http://erasmusplus.injuve.es/eurodesk/?_locale=es

³⁰ Centros Nacionales Europass: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/about/national-europass-centres>

La Comisión, en colaboración con los Estados miembros, será la encargada de realizar el seguimiento periódico, informando del rendimiento y resultados del *Programa* en función de sus objetivos.

El primero de los informes intermedios sobre ERASMUS+ fue publicado el 31 de enero de 2018, esto es, el *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa ERASMUS+ (2014-2020) [COM(2018) 50 final]* (Comisión Europea, 2018c). En él se evalúan los avances logrados en la aplicación del *Programa* en el período 2014-2016 en todos los países participantes. La evaluación también incluye el impacto a largo plazo de siete programas anteriores correspondientes al período 2007-2013 (evaluación *ex post*).

Según dicho *Informe*, ERASMUS+ es considerado más coherente, pertinente y parcialmente más eficiente que los programas antecesores. La evaluación intermedia pone de relieve su efecto positivo para los aprendientes (estudiantes, aprendices, voluntarios, jóvenes, etc.) en relación con la adquisición de capacidades y competencias, en particular con el desarrollo de competencias lingüísticas, incrementándose con todo ello la empleabilidad de las personas.

El *Programa* se percibe como un medio que posibilita el desarrollo profesional y personal por lo que se ha incrementado la voluntad de trabajar o estudiar en el extranjero, generando una mayor cohesión dentro de la Unión al fomentar un comportamiento cívico y social positivo y un sentimiento de pertenencia a Europa.

Sin embargo, aunque la evaluación demuestra que el *Programa* llega a un número mayor de jóvenes desfavorecidos, se considera que aún han de mejorar las cifras en este sentido, reforzando a la par su dimensión inclusiva.

En relación con la percepción del *Programa* por parte de los profesionales (profesores, formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud, personal, etc.) cabe decir que éste posibilita su desarrollo profesional mediante la creación de redes y recursos digitales, favoreciendo una vinculación más estrecha con Europa.

Con respecto al alcance internacional, ERASMUS+ tiene un efecto europeizador, en particular, en la enseñanza superior, habiendo favorecido el incremento de la movilidad, la cual repercute

de manera positiva en el aprendizaje de las personas cuyos resultados, además, son comúnmente validados y reconocidos.

Por otro lado, aunque su repercusión en la educación escolar, la educación y formación profesionales y las actividades juveniles ha mejorado, se esperaba lograr una mayor participación en el *Programa* en años sucesivos.

Asimismo, el *Informe* apunta a la necesidad de reforzar el trabajo con las generaciones más jóvenes en la comprensión de la integración europea y el sentido de pertenencia a Europa, recomendando intensificar las actividades transnacionales en el sector de la educación de adultos.

En conjunto, la evaluación intermedia indica que ERASMUS+ ha alcanzado o superado la mayoría de los indicadores establecidos en su base jurídica, encontrándose, además, en mayor sintonía con las políticas unionitarias que sus antecesores y siendo más flexible para adaptarse a nuevas necesidades.

Se espera que la evaluación final del *Programa* sea presentada por la Comisión, a más tardar, el 30 de junio de 2022.

Para terminar este apartado cabe señalar que, en el ámbito de la política lingüística educativa, la Unión Europea sigue trabajando por conseguir el ambicioso objetivo de *una lengua más dos*, por lo que

“hay que considerar el aprendizaje de lenguas como una actividad permanente que debe desarrollarse a lo largo de toda la vida (...) [que] debería empezar tan pronto como fuese posible, incluso en la etapa preescolar, y debería continuar a través de la escuela, de la enseñanza superior y de la edad adulta” (UE, 2004b, p. 15).

En el seno de la Unión se continúa trabajando en este sentido para dar una respuesta adecuada a dicho reto desde la enseñanza formal y no formal, fomentando el apoyo tanto de actividades de investigación, que posibiliten la innovación y mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas, como del profesorado en su formación y actividad docente.

Desde 2014, el programa europeo de educación, formación, juventud y deporte ERASMUS+ constituye la herramienta por excelencia para el fomento, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, ayudando a jóvenes a trabajar, formarse, realizar un voluntariado y estudiar en el extranjero junto con hablantes de diferentes lenguas, así como apoyando a organizaciones centradas en el fomento del aprendizaje de lenguas en toda Europa mediante la colaboración y la difusión de la innovación (Comisión Europea, 2017b).

2.3 La política lingüística en España

2.3.1 La enseñanza de idiomas en el sistema educativo español

El sistema educativo español ha ido evolucionando a lo largo del tiempo para dar respuesta a los retos prioritarios de cada momento histórico. En la segunda mitad del siglo XX se hizo efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación y, a finales de la década de 1990, se comenzó a trabajar en el desafío de desarrollar una educación de alta calidad accesible para todos, combinando así la equidad y la calidad (Jefatura del Estado, 2006).

Desde principios del siglo XXI, España, al igual que el resto de los Estados miembros de la UE, viene realizando reformas a nivel nacional en sintonía con los marcos estratégicos unionitarios *Educación y Formación 2010* y *ET 2020* para mejorar el rendimiento y la eficacia de sus sistemas educativos, atendiendo también con ello a las recomendaciones de diversos organismos internacionales (Consejo de Europa, UNESCO, OCDE).

Desde la promulgación de la Constitución de 1978 se han aprobado en España seis leyes orgánicas de educación no universitaria en las que la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido distinto peso. Asimismo, en febrero de 2020 se publicó un *Proyecto de Ley Orgánica para la modificación de la LOE* que aún no ha sido ratificado (Cortes Generales, Congreso de los Diputados, 2020) (Tabla 33).

El proceso de modernización del sistema educativo español comenzó con la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*, de 4 de agosto de 1970, que “estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada” (Jefatura del Estado, 1985, p. 21015).

Tabla 33: Principales leyes educativas en España de 1970 a 2020

Ley 14/1970	LGE – <i>Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970</i> , aprobada durante la dictadura franquista. Establece la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada. Confiere al sistema educativo español la estructura que mantuvo hasta los años noventa.
L.O. 5/1980	LOECE – <i>Ley Orgánica, de 19 de junio, reguladora del Estatuto de Centros Escolares</i> . No llega a entrar en vigor y termina siendo sustituida por la LODE.
L.O. 8/1985	LODE – <i>Ley Orgánica, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación</i> . Desarrolla los principios de la Constitución del 78 en materia de educación mediante la regulación del derecho a la educación sobre la base del pluralismo y la equidad. No menciona la enseñanza de idiomas.
L.O. 1/1990	LOGSE – <i>Ley Orgánica, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo</i> . Reestructura y reforma el sistema educativo. Establece la obligatoriedad de la educación de los seis a los dieciséis años. Se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria, Secundaria y Bachillerato.
L.O. 10/2002	LOCE – <i>Ley Orgánica, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación</i> . Mantiene la estructura del sistema educativo de la LOGSE, pero abre itinerarios distintos al final de la ESO. Se extiende el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras desde el último curso de la Educación Infantil (Art. 12.3) hasta el Bachillerato.
L.O. 2/2006	LOE – <i>Ley Orgánica, de 3 de mayo, de Educación</i> . Deroga todas las leyes anteriores vigentes a excepción de la LODE, de la que mantiene una pequeña parte; conserva la estructura básica del sistema educativo de cursos y etapas de la LOGSE. Se incluyen por vez primera las “competencias clave” definidas a escala europea y, entre ellas, la “comunicación lingüística” tanto en lenguas oficiales como en lenguas extranjeras. Establece entre los fines del sistema educativo la capacitación en una o más lenguas extranjeras y promueve el fomento del aprendizaje temprano de idiomas, obligando a una primera aproximación a una lengua extranjera en la segunda etapa de Educación Infantil, en especial, en el último curso. Se mantiene la enseñanza de lenguas extranjeras desde la Educación Infantil (Art. 14.5) hasta el Bachillerato.
L.O. 8/2013	LOMCE – <i>Ley Orgánica, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa</i> , que modifica la LOE. Incluye entre los principios de la educación el fomento del plurilingüismo y se amplía la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras a la Formación Profesional Básica y, en la Formación Profesional de grado medio, podrá ofertarse una lengua extranjera entre las materias voluntarias. Se establece la posibilidad de ampliar la oferta de lenguas extranjeras en la Educación Primaria y Secundaria en las asignaturas de libre disposición autonómica.
Proyecto de L.O. 2020	LOMLOE – <i>Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo</i> . Aprobado en el Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2020 y publicado en el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero de 2020.

Fuente: Elaboración propia.

Diez años después y ya en democracia, la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, reguladora del Estatuto de los Centros Escolares* (LOECE) (Jefatura del Estado, 1980), abrirá “un periodo de confrontación para desarrollar legalmente el acuerdo educativo alcanzado con la Constitución”

(Aunión, 2013). Sin embargo, el Tribunal Constitucional estimó parcialmente un recurso en contra de esta ley, por lo que finalmente no llegó a entrar en vigor.

En 1985 se aprueba una nueva ley de educación, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) (Jefatura del Estado, 1985), siendo ésta la primera que desarrolla el artículo 27 de la Constitución del 78 sobre el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, el pluralismo educativo y la equidad. En la LODE, sin embargo, no se mencionan aún los idiomas en el marco de la enseñanza ordinaria o de régimen común y tampoco se hace referencia a las enseñanzas de idiomas de régimen especial.

La ordenación de las enseñanzas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas dentro del sistema educativo español como enseñanzas especializadas o de régimen especial se había producido con anterioridad a la LODE y mediante legislación aparte, en concreto mediante la *Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de su profesorado* (Jefatura del Estado, 1981).

Más adelante, la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (Jefatura del Estado, 1990) reestructura y reforma el sistema educativo español, estableciendo la obligatoriedad de la educación de los seis a los dieciséis años. Además, se consiguió con ella que la escolarización comenzara antes y terminara después en muchos casos. “Se había acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea, en la que España se había integrado en 1986” (Jefatura del Estado, 2006, p. 17159).

En materia de política lingüística y en el marco de las enseñanzas de régimen general cabe reseñar la inclusión expresa en la LOGSE de las lenguas extranjeras entre las áreas a impartir en Primaria (Art. 13, apartado b y art. 14, apartado 2), Secundaria (Art. 19, apartado b y art. 20, apartado 2) y Bachillerato (Art. 26, apartado b y art. 27, apartado 4). Asimismo, la LOGSE incluye por vez primera un capítulo completo dedicado a las enseñanzas de idiomas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas, más concretamente el capítulo II y su artículo 50, ordenándolas dentro de las enseñanzas de régimen especial del sistema educativo (Jefatura del Estado, 1990).

Con el paso del tiempo y a la vista de los resultados de distintas evaluaciones realizadas en los años ochenta y noventa del siglo XX se hizo necesario realizar un esfuerzo por mejorar los

sistemas educativos. En este contexto, España aprueba una nueva ley orgánica, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) (Jefatura del Estado, 2002), dando con ello un paso hacia la mejora de su calidad, en un momento en el que ya se había finalizado en España el proceso de transferencia de competencias en materia de educación, proceso que se prolongó de 1980 a 2000 y que tratamos en el capítulo 1.

La LOCE establece que las “Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año” (*Ibid.*, p. 45195), mientras que en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato será obligatorio cursar el área o la asignatura de lengua extranjera. En Educación Primaria habrá de desarrollarse la competencia comunicativa en una lengua extranjera “para desenvolverse en situaciones cotidianas” (Art. 15, apartado h). En la Enseñanza Secundaria se establece el desarrollo de “la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas” (Art. 22, apartado g). En el Bachillerato, los alumnos habrán de desarrollar la capacidad de “expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras” (Art. 34, letra h).

En relación con las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas cabe destacar su estructuración en la LOCE en tres niveles (Básico, Intermedio y Avanzado) a fin de facilitar su correspondencia con los niveles establecidos en el MCERL del Consejo de Europa, adoptado por la Unión Europea en 2002 mediante la *Resolución 2002/C 50/01 del Consejo, de 14 de febrero de 2002* (UE, 2002b).

Menos de cuatro años después de la LOCE, se aprueba la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) (Jefatura del Estado, 2006) que estará presidida por tres principios básicos. El primero de ellos será la mejora de la calidad de la educación en combinación con la equidad de su reparto. El segundo se refiere a la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la consecución del ambicioso objetivo de conciliar la calidad de la educación con la equidad, incidiendo, además, en la importancia de crear un entorno favorable para la formación a lo largo de toda la vida. El último de los tres principios básicos hace referencia a la alineación de los sistemas de educación y formación con los objetivos educativos comunes a todos los Estados miembros de la Unión Europea en su aspiración de convertirse hasta 2010 en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de

lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social” (*Ibíd.*, p. 17160), secundando así la *Estrategia de Lisboa* de la UE.

Mediante la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) se pretende preparar a la sociedad para los retos del nuevo milenio en los términos ya descritos en el apartado dedicado a la Unión Europea. Se trata de que todos los ciudadanos desarrollen las aptitudes necesarias para poder desenvolverse en la sociedad del conocimiento. En este sentido, se hace preciso mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso generalizado a los mismos y abrirlos al exterior. Dicha apertura implica, entre otras cosas, la mejora del aprendizaje de idiomas extranjeros, el aumento de la movilidad y los intercambios y el refuerzo de la cooperación europea (Jefatura del Estado, 2006).

La *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*, que incluye las competencias básicas entre los componentes del currículo, concede gran importancia al aprendizaje permanente dentro y fuera del sistema educativo para poder adquirir, actualizar, completar y ampliar capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para el desarrollo personal y profesional (*Ibíd.*).

En materia de política educativa lingüística, la LOE cuenta entre los fines de la Educación, “la capacitación para la comunicación (...) en una o más lenguas extranjeras” (Art. 2, apartado j). El Preámbulo de la Ley dispone que las “Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año” (Art. 14, apartado 5).

En Educación Primaria, los alumnos de la LOE habrán de “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Art. 17, apartado f). En la Educación Primaria, que comprende tres ciclos académicos de dos años de duración cada uno, la LOE obliga a la impartición de la enseñanza de una lengua extranjera (Art. 18, apartado 2), pudiéndose añadir en el tercer ciclo de esta etapa una segunda (Art. 18, apartado 4).

Por su parte, tal como se indica en la LOE, entre los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, que abarca cuatro cursos, se incluye el desarrollo de la capacidad de “comprender

y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Art. 23, apartado i), siendo obligatorio cursar una lengua extranjera en los cuatro cursos (Art. 24, apartado 2 y art. 25, apartado 1) y pudiendo, además, cursar una segunda como materia optativa en todos ellos (Art. 24, apartado 5 y art. 25, apartado 2).

En el Bachillerato de la LOE, que abarca dos cursos, los alumnos habrán de desarrollar igualmente la capacidad de “expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras” (Art. 33, apartado f). Así, entre las materias comunes, los alumnos habrán de cursar un idioma extranjero, correspondiendo a las Administraciones educativas la ordenación de las materias optativas entre las que podrán incluir una lengua extranjera (Art. 34, apartado 7).

En cuanto a las enseñanzas de idiomas de régimen especial, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* no sufre variaciones respecto a la anterior ley orgánica, si bien la LOE sí puntualiza que las Escuelas Oficiales de Idiomas serán las encargadas de regular dichas enseñanzas adecuándolas a los niveles recomendados por el Consejo de Europa.

En relación con la formación del cuerpo docente, la LOE establece que “las Administraciones educativas promoverán (...) la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito” (Art. 102, apartado 3). Igualmente se exhorta a las Administraciones educativas a velar por “el reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües” (Art. 105, apartado c), así como a velar por el “establecimiento de programas de refuerzo del aprendizaje de las lenguas extranjeras” (Art. 157, apartado d) para el cumplimiento de los objetivos de la *Ley*.

Más adelante, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (Jefatura del Estado, 2013), modifica la LOE en un intento de adaptar el sistema educativo a las exigencias de una sociedad cambiante. Los informes de evaluación de organismos europeos e internacionales (Eurostat, PISA, OCEDE) habían puesto de relieve carencias en los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea, inclusive España, que apuntaban a la necesidad de reforzar el compromiso con la mejora de la calidad de la educación. Los Estados miembros trabajarán así en esta dirección en el *marco de la estrategia para la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación ET 2020* de

la Unión Europea y en sintonía con la *Estrategia Europa 2020* de hacer de Europa para el año 2020 “una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social” (Comisión Europea, 2010a, p. 5). El objetivo es vincular la educación con los acelerados cambios sociales y económicos.

En este contexto se hace necesario flexibilizar los itinerarios educativos para atender a un alumnado diverso con distintas capacidades y aspiraciones y mejorar la calidad de la educación en todos los niveles educativos. Así, entre los principales impulsos de reforma de la LOMCE se encuentra la reducción del abandono escolar temprano, esto es, evitar el abandono escolar de alumnos antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos. Asimismo, se aspira a mejorar el nivel formativo de aquellos que lo tengan muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, además de incrementar el número de estudiantes que alcance la excelencia. Igualmente se enfatiza la necesidad de desarrollar un sistema educativo más centrado en el desarrollo de competencias y no tanto en las habilidades cognitivas que, aunque son imprescindibles, no son suficientes.

En este sentido, la LOMCE hace especial hincapié en la necesidad de transformación de tres ámbitos del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la Formación Profesional.

En relación con el aprendizaje de idiomas, la LOMCE establece en el apartado XII de su Preámbulo lo siguiente:

“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” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97865).

Sin embargo, aunque la LOMCE establece de manera expresa el fomento del plurilingüismo entre los principios básicos del sistema educativo, son pocas las modificaciones que introduce en materia de lenguas extranjeras. La principal novedad estará en la posibilidad de ampliar el número de lenguas extranjeras ofertadas en la Educación Primaria y Secundaria entre las asignaturas de libre disposición autonómica. Igualmente reseñable será la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas en la Formación Profesional Básica. En este contexto cabe, además, recordar que el calendario de implantación de la LOMCE será progresivo, llegando a alcanzar el curso 2016/17. Más información al respecto puede encontrarse en el *Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre* (Jefatura del Estado, 2016).

Con la LOMCE, las asignaturas en Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, se agrupan en tres bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica.

De acuerdo con la LOMCE, en la Educación Primaria, que comprende seis cursos, será *obligatorio cursar* una primera lengua extranjera en el bloque de asignaturas troncales (Art. 18, apartado 2) y, entre el bloque de asignaturas específicas, *se podrá cursar* una segunda (Art. 18, apartado 3). Además, el bloque de asignaturas de libre disposición autonómica en Primaria *podrá incluir* otra lengua extranjera. Asimismo, entre los principios pedagógicos de la Educación Primaria en relación con los idiomas se añade un apartado 4 al artículo 19, con la siguiente redacción:

“La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún

caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97871).

Este mismo texto, también se incluye en los apartados dedicados a la Educación Secundaria Obligatoria (apartado 6 añadido al artículo 26 de la LOMCE) y el Bachillerato (apartado 2 del artículo 34 de la LOMCE).

En relación con la Educación Secundaria, el artículo 23 de la LOMCE determina su estructuración en dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno, estableciendo la *obligatoriedad de cursar* una primera lengua extranjera entre las asignaturas troncales tanto en los tres primeros cursos como en el cuarto (Art. 24, apartados 1 y 2 y art. 25, apartado 1). Asimismo, entre el bloque de asignaturas específicas de Secundaria *podrá cursarse* una segunda lengua extranjera en ambos ciclos (Art. 24, apartado 4 y art. 25, apartado 6).

Con respecto al Bachillerato, conformado por dos cursos en sus tres modalidades (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales) se determina la *obligatoriedad de cursar* una primera lengua extranjera entre las materias del bloque de asignaturas troncales, *pudiendo cursar* una segunda entre las materias del bloque de asignaturas específicas.

Las principales novedades de la LOMCE en materia de política lingüística se producen en el ámbito de la Formación Profesional, ahora estructurada en los ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior. La LOMCE añade a su artículo 42 un apartado 4 que establece que la Formación Profesional Básica *garantizará* la impartición de enseñanzas en la materia de lengua extranjera. Así mismo, los centros educativos *podrán ofertar* al alumnado que curse en los ciclos formativos de grado medio la materia de comunicación en lengua extranjera entre las materias voluntarias (Art. 42, apartado 5).

Con respecto a las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las Escuelas Oficiales de Idiomas, el Capítulo VII de la LOE se mantiene en la LOMCE con pocas modificaciones, aunque relevantes para las Escuelas Oficiales de Idiomas al establecer de manera expresa la correspondencia concreta entre los niveles de las EOI (Básico, Intermedio y Avanzado) y los del MCERL (niveles A, B y C), mediante la ampliación de la redacción del artículo 59, apartado 1, de la siguiente manera:

“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*” (Jefatura del Estado, 2013)³¹.

Las anteriores modificaciones introducidas por la LOMCE en la redacción del artículo 59, apartado 1, pusieron fin a la controversia surgida por la equivalencia entre los niveles ofertados en las EOI y los niveles del MCERL que tantos agravios comparativos entre Comunidades Autónomas había generado.

Como hemos visto, las “leyes orgánicas de educación aprobadas desde los años 1990 han supuesto grandes avances respecto al tratamiento de las lenguas extranjeras” (Arroyo, Vázquez, Rodríguez, Arias & Vale, 2015, p. 7). Las leyes orgánicas de educación vigentes en la actualidad, esto es, la L.O. 2/2006 (LOE) y la L.O. 8/2013 (LOMCE) que la modifica, establecen la competencia en lenguas extranjeras como una de las competencias clave a desarrollar por el alumnado. El fomento del plurilingüismo es uno de los principios del sistema educativo español actual. Por ello, la enseñanza de lenguas extranjeras se contempla en las distintas etapas ordinarias del sistema educativo, siendo las Escuelas Oficiales de Idiomas las encargadas de la impartición de la enseñanza de idiomas fuera de dichas etapas.

Con respecto a la distribución de competencias, la LOMCE añade un nuevo artículo, el artículo 6 bis, dentro del capítulo III del título preliminar, cuyo apartado 1e, establece que corresponde al Gobierno el

“diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97868).

³¹ La cursiva de la cita no es original. Ha sido empleada por nosotros para indicar qué parte del artículo es novedosa en la LOMCE en relación con la LOE.

No obstante y a pesar de existir directrices a nivel nacional, la configuración administrativa del Estado español en Comunidades Autónomas y la transferencia de competencias en materia educativa, ha dado lugar a la aplicación de políticas lingüísticas muy dispares en función de la Comunidad Autónoma tanto en el ámbito del *aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras*, en el que se emplea una lengua extranjera como lengua vehicular para la enseñanza y aprendizaje de otras materias curriculares (AICLE o CLIL -acrónimo inglés de *Content and Language Integrated Learning*-), como en la materia curricular de lenguas extranjeras. Como aspecto positivo cabe reseñar que las Comunidades Autónomas han contribuido notablemente a la rápida expansión de los denominados *Programas integrados de aprendizaje de contenidos y de lenguas extranjeras* (AICLE) (Arroyo *et al.*, 2015).

Sin duda, la iniciativa ministerial más relevante de los últimos años en este campo ha sido el denominado *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020)*, impulsado por el Ministerio de Educación en colaboración con las Administraciones educativas en sintonía con el *marco estratégico para la educación y la formación ET 2020* y la *Estrategia Europa 2020* de la Unión Europea. Se trata de la primera política pública que se diseña en España en este ámbito con carácter global a fin de mejorar la competencia en lenguas extranjeras de la población española (Ministerio de Educación, 2011a).

Para la consecución de los objetivos unionitarios globales de fortalecer la sociedad del conocimiento mediante la mejora de los sistemas de educación y formación en pro del crecimiento económico, la mejora del bienestar social, la cohesión social y la ciudadanía democrática hasta 2020, España concretó 12 objetivos específicos para la década 2010-2020 en su *Plan de Acción 2010-2011* para cuya consecución, además, se pusieron en marcha varios programas (Ministerio de Educación, 2010a). Entre dichos objetivos se encuentra el impulso decidido al aprendizaje de idiomas (*Objetivo nº 6: Plurilingüismo. Impulso al aprendizaje de idiomas*) para cuyo alcance se desarrolló el ya citado *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. En la argumentación del *Objetivo nº 6* sobre la necesidad de impulso al aprendizaje de idiomas se escribe lo siguiente:

“En un mundo globalizado y con movilidad creciente, uno de los objetivos estratégicos, no sólo de la educación sino también del conjunto de la sociedad, debe ser el plurilingüismo, la habilidad de comunicarse en diversas lenguas, a diversos niveles,

según las necesidades personales, académicas y profesionales, presentes o futuras, del alumnado.

La situación de España en este campo, aunque ha mejorado en los últimos años, dista de ser ideal. Aun a falta de datos específicos, la mejorable posición que nuestro país ocupa en el terreno de las habilidades lingüísticas es bien conocida dentro y fuera de nuestras fronteras de una manera intuitiva e informal. Razones históricas, sociológicas y lingüísticas explican, pero no justifican, que el conocimiento de lenguas extranjeras siga siendo una asignatura pendiente” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 18).

Con estos argumentos, el *Objetivo nº 6* “busca promover un conjunto de medidas para mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras. El fin último es garantizar que todos los jóvenes se expresen con corrección, al menos, en un idioma extranjero, con especial preferencia por el inglés” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 92).

En la Tabla 34 recogemos los objetivos y medidas previstos en pro del plurilingüismo y del impulso del aprendizaje de idiomas en España para el periodo 2010-2020 de acuerdo con el *Plan de Acción 2010-2011* (Ministerio de Educación, 2010a, p. 93-98).

El *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* será el instrumento aprobado para la consecución del *Objetivo nº 6 sobre el plurilingüismo y el impulso al aprendizaje de idiomas* a fin de “superar nuestro déficit, unánimemente reconocido, en el conocimiento de lenguas extranjeras” (Ministerio de Educación, 2010a, p. 18).

El *Programa* es el “resultado de un análisis pormenorizado de las necesidades, recursos, actores y políticas [en este campo]” (Ministerio de Educación, 2011a, p. 3) y propone un conjunto de acciones a llevar a cabo en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas en España en un plazo de diez años (2010/11-2020). Sus destinatarios son los estudiantes de todas las etapas educativas, el profesorado, los centros educativos y las familias.

Tabla 34: *Objetivos y medidas previstos para el fomento del plurilingüismo y el aprendizaje de idiomas en España para el periodo 2010-2020 según el Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación*

<p><i>Incrementar la formación inicial y permanente del profesorado en relación con las lenguas extranjeras, mediante la promoción de:</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Estancias formativas de profesores en otros países para el aprendizaje de idiomas.2. El intercambio de profesores con centros educativos de otros países europeos.3. La presencia de lenguas extranjeras en la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria.
<p><i>Aumentar los apoyos al aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, mediante:</i></p> <ol style="list-style-type: none">4. El fomento de las estancias formativas del alumnado en otros países para el aprendizaje de idiomas.5. El incremento de la incorporación de profesorado nativo para el apoyo a la docencia de lenguas extranjeras, revisando y agilizando el procedimiento de convalidación de titulaciones y regulando sus funciones y competencias.6. El establecimiento de convenios con las Universidades, que permitan la incorporación como lectores a los centros de Secundaria del alumnado que esté participando en un Programa Erasmus en España.
<p><i>Impulsar el incremento de centros plurilingües que desarrollen metodologías de aprendizaje integrado de contenidos y lengua. En este marco es necesario:</i></p> <ol style="list-style-type: none">7. La definición del perfil del profesorado de disciplinas no lingüísticas que imparte su materia en lengua extranjera y determinar los criterios generales para la habilitación o acreditación lingüística de este profesorado.8. El refuerzo de las plantillas de los centros con el profesorado necesario para garantizar la implementación del aprendizaje de las lenguas extranjeras.9. La garantía de calidad en la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros ordinarios.
<p><i>Fomentar el reconocimiento, en todos los ámbitos, de las competencias en idiomas adquiridas en contextos de aprendizaje formal y no formal, mediante:</i></p> <ol style="list-style-type: none">10. La acreditación, según los niveles de referencia del Consejo de Europa, el nivel alcanzado en cada una de las lenguas extranjeras cursadas por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato al finalizar sus estudios.11. La facilitación de la acreditación de competencias parciales (por lenguas, niveles y destrezas) para ajustar los perfiles lingüísticos del alumnado a sus objetivos de comunicación en lenguas extranjeras y a las necesidades del conjunto de la sociedad.12. La promoción del uso de documentos como el Portfolio Europeo de las Lenguas o Europass como instrumentos de planificación y registro del aprendizaje de idiomas en su relación con el desarrollo académico y profesional y la movilidad del alumnado en el ámbito europeo.

Fuente: Adaptación de las tablas extraídas de Ministerio de Educación (2010, p. 93-98).

Objetivos concretos del *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* son los siguientes:

- Conseguir que todos los alumnos tengan un nivel mínimo equivalente al B1 del MCERL en una primera lengua extranjera al finalizar la Educación Secundaria postobligatoria (referida ésta al Bachillerato, Formación profesional específica de grado medio, Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas).
- Conseguir que todos los alumnos tengan un nivel mínimo equivalente al A2 del MCERL en una segunda lengua al finalizar la Educación Secundaria.
- Fomentar el desarrollo de competencias en idiomas en la Formación Profesional, en particular, en lenguas con fines específicos.
- Fomentar el desarrollo de competencias en idiomas en la Educación Superior y acreditar un nivel de competencia en una segunda lengua en relación con el campo profesional en cuestión.
- Fomentar el aprendizaje de idiomas de personas adultas.
- Concienciar a la ciudadanía de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras, adoptando medidas para la creación de un entorno favorable para su aprendizaje.

El *Programa* se estructura en tres fases: primera fase (2011-2012), segunda fase (2013-2015) y tercera fase (2016-2020), durante las cuales se prevé trabajar con especial intensidad en la consecución de los dos primeros objetivos arriba relacionados.

Para alcanzar objetivos, el *Programa* concreta un conjunto de medidas que, en la primera fase, se organizan en tres bloques:

- Determinar los niveles de referencia en lengua extranjera que se espera que alcancen los alumnos de Primaria, de ESO y de Bachillerato, así como el nivel a exigir a los profesores en las diferentes etapas.
- Conseguir llegar a un acuerdo con las CCAA para establecer unas bases comunes en relación con las enseñanzas plurilingües para asegurar la calidad, la equidad y la movilidad de todos los alumnos.
- Fomentar programas para la movilidad y el aprendizaje de idiomas dirigidos a alumnos y profesores.

Para determinar los niveles de referencia a alcanzar en lenguas extranjeras se hacía necesario llevar a cabo una evaluación de diagnóstico al respecto, esto es, saber cuáles eran los niveles de competencia del alumnado y el profesorado de los que se partía, tomando como referencia los niveles del MCERL. Es por ello que España decide participar en la realización de la primera *Encuesta Europea de Competencia Lingüística* puesta en marcha por la Comisión Europea a fin de recopilar “los datos necesarios para elaborar un indicador europeo de competencia lingüística” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007b, p. 1), tan necesario para recabar datos sobre los que diseñar políticas lingüísticas adecuadas y controlar los imprescindibles avances en este campo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b). Más adelante hablaremos ampliamente de los resultados de dicha *Encuesta*.

Por otro lado, tal como se expresa en el *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, en relación con el alumnado se hacía necesario incorporar los niveles del MCERL tanto en la planificación y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas como en la acreditación de niveles al finalizar la ESO y el Bachillerato. En relación con los niveles de referencia del profesorado se hacía preciso mejorar la competencia en idiomas de los mismos en todas las etapas educativas. En la actualidad (2019) se exige un nivel mínimo B2 del MCERL tanto a los docentes de Educación Infantil y Primaria (RD 1549/2011, de 4 de noviembre) como a los de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (RD 1834/2008, de 8 de noviembre, modificado por el RD 665/2015, de 17 de julio) que impartan la materia de lengua extranjera o áreas, materias o módulos no lingüísticos en programas de educación bilingüe (régimen de enseñanza plurilingüe).

Entre las acciones previstas en el *Programa* dirigidas al alumnado se incluyen programas de refuerzo extraescolar para la mejora de las destrezas de comprensión y expresión oral en idiomas, principalmente en inglés; programas y ayudas para la inmersión lingüística en España; y estancias y ayudas para el estudio en el extranjero.

Entre las actuaciones previstas en el *Programa* dirigidas a maestros y profesores se contemplan ayudas y acciones diversas para la formación inicial y permanente del profesorado (estancias en el extranjero, visitas, intercambios, etc.).

Para el refuerzo del sistema, el *Programa* contempla acciones como el incremento del número de auxiliares de conversación; la contratación de profesores visitantes para enseñar en centros plurilingües; el fomento de la colaboración entre profesores a través de una plataforma virtual; difusión de los programas de acción de la UE; fomento de asociaciones bilaterales y multilaterales en beneficio de alumnado y profesorado; fomento de la movilidad; fomento del asociacionismo entre organizaciones implicadas en la enseñanza de adultos; visitas de estudio; proyectos de voluntariado de mayores; y fomento de la participación activa de profesores en proyectos y grupos de trabajo internacionales, entre otras acciones.

El *Programa* incluye también una serie de acciones de carácter general para llegar también a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general, entre ellas, reforzar y actualizar el programa *That's English*; promocionar el uso del *Portfolio Europeo de las Lenguas* del Consejo de Europa y del *Europass* de la UE; difundir y potenciar el *Sello Europeo de las Lenguas*; y favorecer la emisión de programas y películas en versión original.

Una pieza clave del *Programa* la conformarán las distintas actuaciones para el seguimiento y la evaluación de resultados del mismo por parte de la Administración Central y las Administraciones educativas de las CCAA.

2.3.2 Cifras y datos sobre la enseñanza de idiomas en los sistemas educativos de la UE y España

Antes de adentrarnos en este apartado queremos indicar que la terminología que emplearemos aquí para referirnos a los niveles educativos será la establecida por la UNESCO en su *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*, comúnmente conocida por su forma abreviada CINE (ISCED en inglés) y cuya última revisión fue publicada en el año 2011 (UNESCO, 2013). En la Tabla 35 presentamos la nomenclatura CINE y su correspondencia con el sistema educativo español en relación con los niveles relevantes para nuestro estudio.

Tabla 35: Correspondencia entre la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) y los niveles del sistema educativo español

Nomenclatura CINE (ISCED en inglés)		Nomenclatura española y correspondencia con los niveles del sistema educativo español
CINE 1 ISCED 1	Educación Primaria	Educación Primaria
CINE 2 ISCED 2	Educación Secundaria primera etapa o inferior	ESO (los tres primeros cursos)
CINE 3 ISCED 3	Educación Secundaria segunda etapa o superior	Educación Secundaria superior general
		Educación Secundaria superior profesional
		ESO (4º curso) + Bachillerato
		Formación Profesional Básica y de grado medio

Fuente: Elaboración propia a partir de INEE (2017) y Comisión Europea (2020).

Tal como anticipamos, el primer *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) fue puesto en marcha por la Comisión Europea en colaboración con los Estados miembros de la Unión. Para llevar a cabo este estudio a gran escala, la Comisión Europea contrató, tras un concurso público, al Consorcio Internacional *Surveylang*, conformado por distintas instituciones, entre ellas el Instituto Cervantes. El centro coordinador nacional de España fue el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEE) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c).

Con ayuda de pruebas de rendimiento (*Encuesta Europea de Competencia Lingüística*), en la primavera de 2011 se recopilaban datos sobre la competencia “en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ISCED 2) o en el segundo año de Educación Secundaria Postobligatoria (ISCED 3)” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c, p. 13). Sólo en los casos en los que no se ofertaba la lengua evaluada en la Educación Secundaria Obligatoria (ISCE 2) se realizó la *Encuesta* con alumnos de Educación Secundaria Postobligatoria (ISCED 3). “En el caso de España, los alumnos estaban todos en 4º de ESO (último curso de ISCED 2)” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c, p. 15).

Como indicamos en el apartado dedicado a la Unión Europea, el principal propósito del *Estudio* radicaba en la recopilación de “los datos necesarios para elaborar un indicador europeo de competencia lingüística” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007b, p. 1), tan necesario

para recabar datos sobre los que diseñar políticas lingüísticas adecuadas y controlar los imprescindibles avances en este campo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

El *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL) “ha sido el primer estudio comparativo que, además de haber obtenido datos sobre la competencia lingüística de los alumnos europeos en lenguas extranjeras, ha proporcionado información sobre sus métodos de enseñanza, aprendizaje y currículo en las distintas entidades europeas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c, p. 87).

Los países participantes en dicho *Estudio* fueron 14: Bélgica, Bulgaria, Croacia, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y Reino Unido-Inglaterra. Las tres comunidades lingüísticas de Bélgica participaron por separado, resultando así un total de 16 sistemas educativos. Además, en el caso de España, la muestra se amplió a tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Canarias y la Comunidad Foral de Navarra.

En la *Encuesta* se recogió información sobre el dominio de lenguas extranjeras de alumnos europeos en los niveles educativos ya indicados, evaluándose en cada país las dos lenguas más enseñadas de entre las cinco lenguas evaluadas: inglés, francés, alemán, italiano y español. En el caso de España fueron el inglés y el francés. Cabe decir, además, que solo en seis de las entidades españolas participantes, los alumnos tenían que estudiar dos lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Cuando se realizó el muestreo, ya era obligatoria en España la enseñanza de una primera lengua extranjera desde la Educación Primaria al Bachillerato, pudiéndose cursar una segunda en el último ciclo de Educación Primaria (LOE, art. 18.4) y a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria (LOE, 24.5 y 25.2). De las Administraciones educativas dependía -y depende- ofertar una lengua extranjera en la Educación Infantil (LOE, art. 12.3), así como una segunda entre las materias optativas del Bachillerato (LOE, art. 34.7).

Por motivos logísticos, en este primer *Estudio* se testaron sólo tres destrezas lingüísticas: la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita, midiéndose la progresión de los conocimientos en base a los niveles de referencia del MCERL. Se espera que en estudios posteriores se evalúe también la expresión oral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c).

Tal como se muestra en la Tabla 36, los resultados generales que arroja el *Estudio*, correspondientes al año 2011, muestran, en líneas generales, un nivel bajo de competencia lingüística en los sistemas educativos europeos analizados tanto en la primera como en la segunda lengua extranjera, si bien los datos obtenidos son desiguales entre países si se analizan por separado, tal como veremos más adelante.

Tabla 36: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera (promedio de todos los sistemas educativos europeos evaluados y de todas las destrezas evaluadas). Año 2011

Lengua evaluada	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Lengua extranjera 1	14	28	16	19	23
Lengua extranjera 2	20	38	17	14	11

Fuente: Extraído de Comisión Europea (2012c, p. 5).

La Tabla 36 presenta la media de todos los sistemas educativos y destrezas evaluados en la primera y segunda lengua extranjeras. Tal como se puede observar en ella, sólo un 42% de los alumnos evaluados mostró un nivel B del MCERL en la primera lengua extranjera y, en la segunda, únicamente un 25%. Asimismo, un 14% del alumnado evaluado no logró ni siquiera el nivel A del MCERL en la primera lengua extranjera, y un 20% tampoco en la segunda (Comisión Europea, 2012c).

La Tabla 37 también presenta la media de todos los sistemas educativos evaluados, pero por destrezas. En ella se constata igualmente una superioridad en el nivel B alcanzado en la primera lengua extranjera respecto a la segunda, en todas y cada una de las destrezas con un 41% (comprensión escrita), un 45% (comprensión oral) y un 40% (expresión escrita) en la primera lengua extranjera frente al 27% (comprensión escrita), el 27% (comprensión oral) y el 22% (expresión escrita) en la segunda. Esta superioridad se explica por el hecho de que la primera lengua extranjera (el inglés, en la mayoría de los sistemas educativos) con frecuencia comienza a enseñarse a edades más tempranas que la segunda, por lo que se la dedica más horas de estudio. Además, en la mayoría de países participantes no es obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (Comisión Europea, 2012c).

Tabla 37: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera por destrezas (promedio de todos los sistemas educativos europeos evaluados). Año 2011

Nivel MCERL	PRIMERA LENGUA EXTRANJERA			SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA		
	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita	Comprensión escrita	Comprensión oral	Expresión escrita
B2	27	30	13	15	14	5
B1	14	15	27	12	13	17
A2	12	13	24	13	16	21
A1	33	25	25	41	37	36
Pre-A1	14	17	11	19	20	21

Fuente: Extraído de Comisión Europea (2012c, p. 6).

Como anticipamos, los resultados globales del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* confirman que los niveles alcanzados en la primera lengua extranjera son mejores que en la segunda, aunque no en todos los casos si se analizan los países participantes por separado. Así se constata, por ejemplo, en la Tabla 38 en la que se presenta la media de todas las destrezas evaluadas en la primera y la segunda lengua extranjera del conjunto de países participantes en comparación con España. En ella se muestra que el porcentaje de alumnos (CINE 2) con niveles B en la primera lengua extranjera del total de países participantes se sitúa con un 42% muy por encima del de España con un 27%. Sin embargo, el porcentaje de alumnos CINE 2 evaluados con niveles B en la segunda lengua extranjera es superior en el caso de España con un 28% frente al 25% de la media del conjunto de países evaluados.

Tabla 38: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera (promedio de todas las destrezas evaluadas). Unión Europea y España. Año 2011

Lengua evaluada	Pre-A1		A1		A2		B1		B2	
	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES
LE 1	14	22	28	35	16	16	19	14	23	13
LE 2	20	11	38	39	17	22	14	17	11	11

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2012c, p. 5 y 10).

La Tabla 39 también proporciona una comparativa de datos de todos los países participantes y de España, pero por destrezas. En ella se observa que el porcentaje de alumnos CINE 2 del conjunto de países evaluados con niveles B *en la primera lengua extranjera* en comprensión escrita (41%) y expresión escrita (40%) es superior al de España con un 30% y 29% respectivamente. Por el contrario, en el caso de la comprensión oral, el porcentaje de alumnos españoles con un nivel B en la primera lengua extranjera es superior con un 24% frente al 18% de la media del conjunto de países participantes.

En el caso de la *segunda lengua extranjera*, el porcentaje de alumnos del conjunto de países evaluados con niveles B en la comprensión escrita (27%) y la expresión escrita (22%) es inferior al de España con un 42% y un 27% respectivamente, mientras que en el caso de la comprensión oral, el porcentaje de alumnos españoles con niveles B en la segunda lengua extranjera es superior con un 18% frente al 17% del total de países participantes. Un análisis detallado de los posibles factores determinantes que hacen que en España los resultados obtenidos en algunas de las destrezas en la segunda lengua extranjera sean mejores que los de la primera, puede consultarse en el *Estudio europeo de competencia lingüística (EECL). Volumen II. Análisis de expertos* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012c)³².

Tabla 39: Porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) en los distintos niveles del MCERL en la primera y la segunda lengua extranjera por destrezas. Unión Europea y España. Año 2011

Nivel MCERL	PRIMERA LENGUA EXTRANJERA						SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA					
	Comprensión escrita		Comprensión oral		Expresión escrita		Comprensión escrita		Comprensión oral		Expresión escrita	
	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES	UE	ES
B2	27	18	30	12	13	9	15	21	14	5	5	8
B1	14	12	15	12	27	20	12	21	13	13	17	19
A2	12	12	13	13	24	26	13	18	16	18	21	29
A1	33	40	25	32	25	31	41	34	37	44	36	37
Pre-A1	14	18	17	31	11	14	19	6	20	20	21	7

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2012c, p. 6) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012c, p. 88 y 89).

³² Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:e97ffd7a-d414-46fd-8351-542b4921fe39/eeclvolumenii.pdf>.

El *Informe español* correspondiente al *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2011 se organiza en dos volúmenes publicados por el Ministerio de Educación en el año 2012. Las Tablas 40 y Tabla 41, extraídas de dicho *Informe*, presentan los resultados del *Estudio* por países y destrezas en la primera y segunda lengua extranjera.

Tabla 40: Porcentajes de alumnos (CINE 2) en los distintos niveles de MCERL en la primera lengua extranjera por países y destrezas. Año 2011

Entidad	Comprensión oral				Comprensión lectora				Expresión escrita						
	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Suecia (Inglés)	1	3	5	14	77	1	10	8	15	66	0	6	18	48	28
Malta (Inglés)	2	4	7	15	72	4	10	7	16	63	1	5	11	36	47
Holanda (Inglés)	3	10	10	18	59	4	21	15	22	38	1	9	30	48	12
Eslovenia (Inglés)	5	15	13	22	45	7	23	9	14	47	1	21	30	38	10
Estonia (Inglés)	10	17	10	16	47	9	34	15	17	25	3	19	18	31	29
Croacia (Inglés)	12	18	14	22	34	12	29	12	16	31	5	22	28	35	10
Bélgica AL (Francés)	10	29	21	21	19	10	34	18	18	20	7	18	22	33	20
Grecia (Inglés)	18	22	13	18	29	10	42	17	17	14	6	23	28	34	9
Navarra (Inglés)	18	30	18	18	16	15	27	13	15	30	8	25	26	24	17
Bulgaria (Inglés)	23	25	12	14	26	16	31	13	15	25	6	29	36	26	3
Portugal (Inglés)	23	26	13	15	23	12	46	18	14	10	13	31	26	24	6
Bélgica Fr. (Inglés)	18	36	19	16	11	18	40	12	12	18	15	28	25	24	8
Bélgica Fla. (Francés)	17	41	22	15	5	23	33	11	10	23	14	31	26	20	9
Polonia (Inglés)	27	30	15	15	13	19	40	12	12	17	18	33	23	21	5
España (Inglés)	31	32	13	12	12	20	41	13	11	15	19	35	23	19	4
Canarias (Inglés)	37	27	11	10	15	27	38	11	10	14	19	37	22	16	6
Francia (Inglés)	41	33	12	8	6	24	45	12	10	9	19	38	23	15	5
Inglaterra (Francés)	30	47	15	7	1	28	49	10	7	6	24	37	23	13	3
Andalucía (Inglés)	52	28	8	7	5	22	57	11	7	3	36	40	13	8	3
Promedio (sin CC-AA)	17	24	14	15	30	14	33	12	14	27	11	25	24	27	13

Fuente: Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012c, p. 88).

Tabla 41: Porcentajes de alumnos (CINE 2) en los distintos niveles de MCERL en la segunda lengua extranjera por países y destrezas. Año 2011

Entidad	Comprensión oral				Comprensión lectora				Expresión escrita						
	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Pre-A1	A1	A2	B1	B2	Pre-A1	A1	A2	B1	B2
Bélgica Fla. (Inglés)	1	6	6	15	72	2	10	8	17	63	0	9	35	47	9
Holanda (Alemán)	2	15	23	33	27	3	24	20	23	30	0	6	21	56	17
Bélgica Al. (Inglés)	4	13	19	32	32	3	25	18	25	29	1	28	40	25	6
Malta (Italiano)	17	24	13	16	30	6	34	18	21	21	4	34	33	21	8
Eslovenia (Alemán)	12	40	20	14	14	6	43	23	18	10	7	37	29	19	8
Bélgica Fr.(Alemán)	13	39	20	15	13	11	44	18	17	10	7	47	30	14	2
Estonia (Alemán)	15	39	22	15	9	16	38	12	10	24	9	48	24	11	8
España (Francés)	20	44	18	13	5	14	45	17	12	12	10	40	28	15	7
Bulgaria (Alemán)	25	37	16	12	10	17	41	15	15	13	10	43	27	15	5
Croacia (Alemán)	23	45	16	9	7	20	44	13	9	14	31	26	20	18	5
Francia (Español)	19	54	17	7	3	24	39	12	12	13	24	42	18	11	5
Canarias (Francés)	23	52	14	9	2	18	52	16	10	4	20	50	19	8	3
Portugal (Francés)	25	47	17	9	2	20	52	14	9	5	24	49	19	7	1
Andalucía (Francés)	30	45	16	7	2	29	47	11	8	5	49	24	11	9	7
Grecia (Francés)	37	39	13	8	3	35	45	10	6	4	32	48	12	6	2
Polonia (Alemán)	45	41	9	4	1	24	57	12	6	1	45	38	10	5	2
Suecia (Español)	37	50	10	2	1	41	46	7	4	2	45	44	9	2	0
Promedio	20	35	16	14	15	18	40	14	12	16	20	35	22	17	6

Fuente: Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012c, p. 89).

Tal como muestran los resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* correspondientes al año 2011 (Tablas 40 y 41), el “porcentaje de alumnos que alcanza cada nivel varía considerablemente para todas las lenguas (tanto primera como segunda lengua extranjera) y destrezas en todos los sistemas educativos” (Comisión Europea, 2012c, p. 6).

Como ya apuntábamos, se constata que, en conjunto, el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa en el año 2011 es pobre: solo cuatro de cada diez alumnos (42%) alcanza el nivel B (usuario independiente) del MCERL en la primera lengua extranjera, lo que les capacita para tener una conversación sencilla, mientras que en la segunda sólo una cuarta parte (25%) alcanza este nivel. Además, existe un porcentaje muy elevado de personas (14% en la primera lengua y 20% en la segunda lengua extranjera) que ni siquiera alcanza un nivel A1 del MCERL (usuario básico) (Comisión Europea, 2012b).

Otro dato a reseñar del *Estudio* es que existen diferencias considerables entre los Estados miembros. Así, mientras que en Inglaterra y Francia sólo un 9% (en francés) y un 14%, (en inglés) respectivamente de los alumnos evaluados alcanza un nivel B en la primera lengua extranjera, en Malta y Suecia lo alcanza un 82% (en inglés). En el caso de la segunda lengua extranjera (no inglés), el 48% del alumnado evaluado alcanza un nivel B en los Países Bajos (en alemán), mientras que sólo lo alcanza un 4% en Suecia (en español) y un 6% en Polonia (en alemán) (Comisión Europea, 2012c).

Suecia es un ejemplo de los importantes contrastes que se constatan en el *Estudio*. Así, mientras que este país logra muy buenos resultados en la primera lengua extranjera (82%, inglés), obtiene unos resultados muy bajos en la segunda (4%, español) (Comisión Europea, 2012c).

Con respecto a los idiomas más estudiados en 2011, esto es, inglés, francés, alemán, español e italiano, cabe decir que ya entonces el inglés se estaba convirtiendo en la lengua extranjera más estudiada. Sin embargo, desde la Comisión se subraya que “es el dominio de más de un idioma extranjero lo que marcará una diferencia decisiva en el futuro. Esto requiere políticas y estrategias lingüísticas inspiradas en una visión clara del valor de las habilidades lingüísticas para la movilidad y la empleabilidad” (Comisión Europea, 2012b, p. 2).

Después de que en junio de 2012 se dieran a conocer los resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*, la Comisión Europea publica en noviembre del mismo año la

Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos [COM(2012) 669 final] (Comisión Europea, 2012a) entre cuyos documentos adjuntos se incluye el *Documento de trabajo - Competencia lingüística para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento [SWD(2012) 372 final]* (Commission Staff Working Document - Language competences for employability, mobility and growth, (Language competences for employability, mobility and growth) (Comisión Europea, 2012b).

Lo más reseñable de este *documento de trabajo* será la propuesta por parte de la Comisión del primer punto de referencia para el *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* (IECL) en el que se había estado trabajando desde la solicitud formulada al respecto en el *Consejo Europeo de Barcelona* del año 2002.

La propuesta del punto de referencia de la Comisión se basa en los resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* y se elabora en cooperación con representantes de los Estados miembros, a saber, la *Junta Consultiva del IECL*, el grupo OMC sobre indicadores y el grupo OMC sobre idiomas.

El punto de referencia del IECL combina dos elementos, el primero referido al primer idioma extranjero y, el segundo a la segunda lengua extranjera, tal como se muestra en la Tabla 42.

Tabla 42: Elementos del punto de referencia europeo para 2020 del Indicador Europeo de Competencia Lingüística

	UNIÓN EUROPEA	
	% para 2020	% en 2011
Porcentaje de jóvenes de 15 años que deben alcanzar el nivel de usuario independiente (nivel B del MCERL) en una primera lengua extranjera.	50%	42%
Porcentaje de alumnos matriculados en dos idiomas extranjeros en CINE 2.	75%	61%

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea (2012b, p. 3).

Según el *documento de trabajo* y tal como se expresa en la Tabla 42, el punto de referencia a alcanzar hasta el año 2020 en relación con el *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* combina dos elementos: que para el año 2020 al menos el 50% de los jóvenes de 15 años alcance el nivel de usuario independiente (niveles B del MCERL) en una primera lengua extranjera (en comparación con el 42% de 2011); y que al menos el 75% de los alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) estudie un mínimo de dos idiomas extranjeros (en comparación con el 61% de 2011) (Comisión Europea, 2012b).

El mismo *documento de trabajo*, basándose en los resultados del *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2011, así como en el resultado de un Eurobarómetro especial sobre idiomas y la edición 2012 de EACEA/Datos clave de Eurydice sobre la enseñanza de idiomas en la escuela en Europa, muestran diversas evidencias en este ámbito. Los datos ponen de relieve la necesidad de incidir en la mejora de la eficiencia y efectividad de los sistemas de educación y formación en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, el *documento de trabajo* exhorta a los Estados miembros al emprendimiento de acciones de diferente tipología en relación con el número de horas invertidas en la enseñanza de idiomas, la calidad y los enfoques de dicha enseñanza, así como en relación con el monitoreo de resultados.

Se trata de proporcionar a los ciudadanos las habilidades que apoyan las políticas de crecimiento de la Unión, entre ellas las habilidades lingüísticas, ya que su mejora redundará indefectiblemente en la mejora de la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento. Además, “está claro que los beneficios de mejorar el aprendizaje de idiomas van mucho más allá de las ventajas económicas inmediatas, abarcando una gama de aspectos culturales, cognitivos, sociales, cívicos, académicos y de seguridad” (Comisión Europea, 2012b, p. 4).

El *documento de trabajo* del que venimos hablando forma parte de una iniciativa política más amplia, en la que ya nos hemos detenido, la *Estrategia Europa 2020* para hacer de Europa una economía inteligente, sostenible e integradora. Dicha *Estrategia*, de carácter global, estará respaldada por un conjunto integrado de políticas europeas y nacionales, entre ellas, la política educativa fundamentada en el *marco estratégico para la cooperación europea en materia de educación y formación ET 2020*, del que ya hemos hablado de manera repetida.

En relación con dicho *marco estratégico* se creó en nuestro país el *Grupo español de trabajo «ET 2020»* cuyas principales funciones son las de analizar y hacer un seguimiento de los indicadores españoles y europeos en educación, así como de las actuaciones emprendidas en el conjunto del sistema educativo español y en las distintas Administraciones educativas en relación con los objetivos educativos del mencionado *marco estratégico ET 2020*.

En este sentido, el citado grupo de trabajo elaboró un informe titulado *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013*, publicado por el Ministerio de Educación ese mismo año y parcialmente actualizado en 2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b & 2014a).

En el *Informe español 2013* se presentan, entre otros, los objetivos específicos perseguidos en las diferentes etapas educativas, además de aquellos relacionados con la población adulta, prestando especial atención a las actuaciones para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación, así como a la formación a lo largo de toda la vida. El objetivo global es, tal como ya explicamos, “asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b, p. 8).

Tal como se explica en el *Informe español 2013*, el *marco ET 2020* establece cuatro nuevos objetivos estratégicos con sus correspondientes indicadores y puntos de referencia para así poder controlar el progreso hacia la consecución de objetivos hasta el año 2020. En relación con el *Objetivo Estratégico n° 2 de “Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación”* se propone el incremento del nivel de las competencias básicas, entre ellas, la competencia en lenguas extranjeras. Es por ello que el *Objetivo Estratégico n° 2* incluye entre sus indicadores el referido a la *competencia lingüística en lenguas extranjeras* cuyos puntos de referencia ya presentamos (véase al respecto Tabla 42).

La situación de partida de los alumnos españoles de Educación Secundaria inferior en el año 2011 con respecto a los puntos de referencia del *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* se muestra en la Tabla 43.

Tabla 43: *Indicador europeo de competencia lingüística. Situación de la UE y España en 2011 y puntos de referencia para 2020*

INDICADOR DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUAS EXTRANJERAS	SITUACIÓN		PUNTOS DE REFERENCIA
	Unión Europea	España	Unión Europea
	2011	2011	para 2020
Porcentaje de alumnos que alcanzan el nivel B1 o superior en el primer idioma extranjero al final de la Educación Secundaria primera etapa (CINE 2).	42%	26,7% ⁽¹⁾	50%
Porcentaje de alumnos matriculados en dos idiomas extranjeros en CINE 2.	60,8% ⁽²⁾	40,2%	75%

(1) Media de competencias examinadas en lectura, comprensión oral y escritura

(2) Año 2010

Fuente: Adaptación de la tabla de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013b, p. 25).

Según se pone de manifiesto en la Tabla 43, los estudiantes españoles habrán de esforzarse para alcanzar los objetivos perseguidos por el conjunto de los Estados miembros de la UE hasta el año 2020 en materia de lenguas extranjeras. Tal como se puede observar en la tabla, de los alumnos españoles que habían finalizado el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (CINE 2) en 2011, solo un 26,7% tenía un nivel de usuario independiente (nivel B1 o más del MCERL) en la primera lengua extranjera frente al 42% de la media del conjunto de la UE. Asimismo, sólo un 40,2% de los alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) estaban matriculados en una segunda lengua extranjera, frente al 60,8% de la media de la Unión (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

El *Informe español de 2014 Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014a) proporciona datos sobre la tendencia ascendente del número de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) de la Unión Europea y de España matriculados en dos o más lenguas extranjeras entre los años 2007 y 2012 (Figura 17).

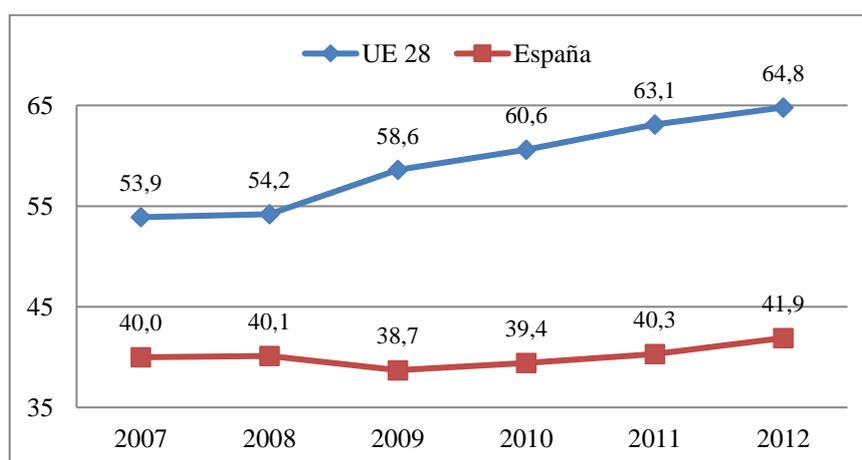


Figura 17: Evolución del porcentaje de alumnos de Educación Secundaria primera etapa (CINE 2) matriculados en dos o más lenguas extranjeras (2007-2012). Fuente: Extraído de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a, p. 22).

En el caso concreto de España (Figura 17), aunque la tendencia del porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) que aprende dos o más lenguas extranjeras en los años 2009 y 2010 es descendente, a partir del año 2011 se dibuja una línea ascendente con un incremento porcentual del 1,7% (41,9%) con respecto al año 2007. Sin embargo, los valores porcentuales españoles en el año 2012 (41,9%) aún quedan lejos de la media ascendente de la UE situada en un 64,8% ese mismo año.

No obstante, España se encuentra entre los países que fomentan el aprendizaje temprano de lenguas desde la Educación Infantil, siendo igualmente reseñable la expansión de la enseñanza bilingüe en la modalidad AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua*) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

España, en su compromiso con las políticas de la Unión Europea, participa de forma activa en todas las iniciativas que promueve la Comisión. Así, a fin de alcanzar los citados puntos de referencia del *Indicador Europeo de Competencia Lingüística* y dar respuesta al objetivo de “Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación”, incrementando, entre otros, el nivel de competencia en lenguas extranjeras, diseñó el *Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras (2010-2020)* del que ya hablamos en el epígrafe anterior.

El informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2017* ofrece datos más actuales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Primaria (CINE 1), la Educación Secundaria inferior (CINE 2) y la Educación Secundaria superior (CINE 3) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a).

El *Informe 2017* parte de la edición anterior publicada en 2012, pero investiga nuevas áreas, principalmente la oferta de lenguas a los niños de origen inmigrante. Los datos del mismo se extraen principalmente de las siguientes fuentes: *Eurydice*, *Eurostat* y los informes internacionales PISA y TALIS de la OCDE. Los datos de *Eurydice* abarcan todos los países de la Unión Europea, además de Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía. Las otras fuentes cubren un conjunto de países más limitado.

El *Informe 2017* presenta datos exhaustivos sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el continente europeo sobre cuya información poder modular las políticas lingüísticas en pro de la mejora de la calidad y la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b). En él, se evidencia, en líneas generales, la existencia de índices aún bajos en materia de competencia lingüística en los países europeos.

Antes de presentar las cifras de dicho *Informe* queremos contextualizar los datos con ayuda de los anexos que lo acompañan en los que se resume información relevante sobre la oferta educativa en materia de lenguas extranjeras en España y en el resto de países evaluados. En relación con España se dice lo siguiente:

“Todos los alumnos deben comenzar a estudiar una lengua extranjera con carácter obligatorio a partir de los 6 años. En cuatro Comunidades Autónomas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León y la Comunidad Valenciana), la edad de inicio de la primera lengua extranjera como asignatura obligatoria son los 3 años; en dos (Principado de Asturias y Canarias), son los 4. En algunas Comunidades Autónomas (Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Principado de Asturias, Canarias y La Rioja), esta lengua debe ser el inglés.

Entre los 12 y los 18 años, todos los alumnos de educación general pueden escoger una segunda lengua extranjera, puesto que los centros están obligados a ofertar al menos

una lengua extranjera como optativa dentro del currículo de las enseñanzas mínimas. En algunas Comunidades Autónomas, como la Región de Murcia y Canarias, esta opción está disponible a partir de los 10 u 11 años. Estas dos son las únicas regiones, junto a Cantabria y Galicia, donde el currículo contempla una segunda lengua extranjera como asignatura obligatoria: la obligatoriedad se inicia a los 12 años en Cantabria y Galicia, y a los 10 en la Región de Murcia y Canarias.

Además, en las Comunidades Autónomas donde hay una lengua cooficial, todos los alumnos deben aprender dicha lengua.

Al finalizar su educación escolar, todos los alumnos de formación profesional habrán estudiado una lengua extranjera con carácter obligatorio durante al menos 10 años, particularmente en las Comunidades Autónomas donde comienzan obligatoriamente a aprender la primera antes de los 6 años” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a, p. 154).

El anexo 2 del mismo *Informe 2017*, incluye también información sobre España y el *aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras* (AICLE) en Educación Primaria y Secundaria general, tal como se recoge en la Tabla 44.

Tabla 44: AICLE en Educación Primaria y Secundaria general. España. Curso 2015/16

Enseñanza en distintas lenguas y niveles CINE correspondientes			
Estatus de las lenguas	Lenguas	Nivel CINE	
E s p a ñ a	1 lengua estatal + 1 lengua extranjera	español + inglés; francés; alemán; italiano; portugués	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial	español + euskera; catalán; gallego; occitano; valenciano	1-3
	1 lengua estatal + 1 lengua regional o minoritaria con estatus de lengua oficial + 1 lengua extranjera	español + euskera + inglés; francés español + catalán + inglés; francés español + gallego + inglés; francés; italiano; portugués	1-3
		español + valenciano + inglés; francés; italiano; portugués español + catalán + portugués	

Fuente: Extraído de Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017a, p. 161).

A continuación presentamos los datos más relevantes del *Informe 2017* sobre la evolución de las cifras de alumnos CINE 1, CINE 2 y CINE 3 de la Unión Europea y España matriculados en lenguas extranjeras entre 2005 y 2014 (Tabla 45).

Educación Primaria (CINE 1)

En 2014 la proporción de alumnos de Educación Primaria (CINE 1) de la UE que estudiaba **al menos una lengua extranjera** se sitúa en el 83,8%, (79,2% 1 LE + 4,6% ≥ 2 LE) lo que supone un importante incremento de 16,5 puntos porcentuales con respecto a 2005 (67,3% = 2,7% 1 LE + 64,6% ≥ 2 LE).

En el caso de España, la cifra de alumnos de Primaria que cursaba **al menos una lengua extranjera** se mantuvo estable entre 2005 y 2014 por encima del 90% en ambos años de referencia, con un 91,4% en 2005 y un 99,5% en 2014 (Tabla 45).

Educación Secundaria inferior (CINE 2)

En 2014, el 98,6% de los alumnos de Educación Secundaria inferior (CINE 2) de la UE estudiaba **al menos una lengua extranjera**, frente al 98,7% del año 2005. Por otro lado, el número de alumnos de Educación Secundaria inferior de la UE que estudiaba **dos lenguas extranjeras o más** se incrementó en 13 puntos porcentuales entre 2005 y 2014, pasando de un 46,7% en 2005 a un 59,7% en 2014.

En el caso de España, el 100% de los alumnos de Educación Secundaria inferior estudiaba en 2014 **al menos una lengua extranjera**, frente 99,1% del año 2005. Además, el porcentaje de alumnos de Educación Secundaria inferior que estudiaba **dos lenguas o más** se incrementó en España en 5,2 puntos porcentuales entre ambas fechas (40,5% en 2005 y 45,7% en 2014), porcentaje bajo si se tiene en cuenta que los estudiantes españoles de este nivel educativo tienen la posibilidad (como materia optativa) de cursar una segunda lengua extranjera desde el inicio de esta etapa educativa (Tabla 45).

Tabla 45: Tendencia en el porcentaje de alumnos que estudia lenguas extranjeras en educación primaria (CINE 1), en educación secundaria inferior (CINE 2) y en educación secundaria superior general y profesional (CINE 3) en la UE y España por número de lenguas

Etapa	nº LE	%	UE	ES
educación primaria CINE 1	≥2 LE	2014	4,6	5,8
		2005	2,7	4,3
	1 LE	2014	79,2	93,7
		2005	64,6	87,1
	0 LE	2014	16,3	0,5
		2005	32,5	8,6
educación secundaria inferior CINE 2	≥2 LE	2014	59,7	45,7
		2005	46,7	40,5
	1 LE	2014	38,9	54,3
		2005	52,0	58,6
	0 LE	2014	1,4	0,0
		2005	1,2	0,9
educación secundaria superior general CINE 3	≥2 LE	2014	51,2	26,0
		2005	62,2	28,1
	1 LE	2014	39,6	71,6
		2005	33,3	68,5
	0 LE	2014	9,3	2,4
		2005	4,6	3,3
educación secundaria superior profesional CINE 3	≥2 LE	2014	34,5	0,1
		2005	32,9	3,6
	1 LE	2014	44,5	20,6
		2005	59,0	96,4
	0 LE	2014	21,0	79,3
		2005	7,4	0,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017a), (datos de Eurostat/UOE [educ_uoe_lang01]).

Educación Secundaria superior general (CINE 3)

En 2014, a escala europea, los alumnos de Educación Secundaria superior general (CINE 3) que aprendían **al menos una lengua extranjera** descendió entre 2005 y 2014 de un 95,5% a un 90,8% respectivamente. La tendencia, en el caso de España, fue ascendente con un 96,6% en 2005 frente al 97,6% de 2014.

El porcentaje de alumnos de Educación Secundaria superior general que estudiaba **al menos dos lenguas extranjeras** se redujo entre 2005 y 2014 tanto en el caso de la Unión Europea como en el de España. Mientras que en Europa estudiaba en el año 2005 el 62,2% de los alumnos de ese nivel educativo un mínimo de dos lenguas extranjeras, en el año 2014 únicamente lo hacía el 51,2%. En España había un 28,1% de alumnos CINE 3 general que aprendían un mínimo de dos lenguas extranjeras en 2005, mientras que en 2014 la cifra se redujo en 2,1 puntos porcentuales pasando a 26% (Tabla 45).

Educación Secundaria superior profesional (CINE 3)

Comparando la evolución de las cifras entre 2005 y 2014 del conjunto de la Unión Europea con respecto al número de alumnos de Educación Secundaria superior profesional (CINE 3) que estudiaba **una lengua extranjera o más**, se observa un retroceso importante entre ambas fechas de referencia. En 2014, solo el 79% de los alumnos de Educación Secundaria superior profesional estudiaba al menos una lengua extranjera, frente al 91,9% de 2005, lo que supone un retroceso de casi 13 puntos porcentuales.

En el caso concreto de España, las cifras reflejan un descenso aún más pronunciado. Mientras que en 2005 el 100% del alumnado de Educación Secundaria superior profesional estudiaba **al menos una lengua extranjera** (96,4% una lengua y 3,6% dos lenguas o más), sólo el 20,7% del alumnado de esta etapa estudiaba en 2014 un mínimo de una lengua extranjera (20,6% una lengua y 0,1% dos lenguas o más), lo que evidencia un preocupante retroceso de casi un 80% con respecto a 2005 (Tabla 45).

Educación Secundaria superior general y profesional (CINE 3)

Entre los alumnos de Educación Secundaria superior de la UE que estudiaban **dos o más lenguas extranjeras** en 2014, también existen grandes diferencias entre la Educación general y la Formación Profesional, con un 51,2% frente a un 34,5% respectivamente.

En el caso de España, el número de alumnos de Educación Secundaria superior que en 2014 estudiaba **dos lenguas extranjeras o más** era del 26% en Educación general y tan solo del 0,1% en Formación Profesional.

En 2014 y con respecto a los alumnos que aprenden **una sola lengua**, se observan en España diferencias muy acusadas (51 puntos porcentuales) entre la Educación Secundaria superior general y la Educación Secundaria superior profesional, con un 71,6% y un 20,6% respectivamente, mientras que en la UE la diferencia es insignificante (4,9 puntos porcentuales). Además, al contrario que en España, en 2014 el número de alumnos de la UE que aprende una lengua extranjera es superior en Formación Profesional que en la Educación Secundaria superior general con un 44,5% y un 39,6% respectivamente (Tabla 45).

En relación con los idiomas más estudiados (Tabla 46), según el *Informe 2017*, el porcentaje de alumnos de los países europeos estudiados que aprende inglés en Educación Primaria y Secundaria general se ha incrementado entre 2005 y 2014.

Tabla 46: *Tendencia en el porcentaje de alumnos por lenguas más estudiadas en Educación Primaria y Secundaria general (CINE 1-3) en la UE y España. Años 2005 y 2014*

Etapa	%	inglés		francés		alemán	
		UE	ES	UE	ES	UE	ES
CINE 1	2014	79,4	99,1	3,7	5,3	3,7	0,7
	2005	60,7	90,9	4,1	4,1	5,2	0,5
CINE 2	2014	97,3	100,0	33,7	41,1	23,1	3,6
	2005	89,9	98,4	30,4	38,8	18,9	2,4
CINE 3 general	2014	94,1	97,5	23,0	24,2	18,9	1,7
	2005	91,2	95,3	25,8	28,0	29,9	1,3

Fuente: Elaboración propia a partir de Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017a).

En el caso de España, el porcentaje de alumnos que aprende inglés se ha mantenido constante entre ambas fechas de referencia (2005 y 2014), rondando el 100% en Educación Primaria y Secundaria inferior. En Educación Secundaria superior general el porcentaje ha sufrido un ascenso de 2,2 puntos porcentuales pasando del 95,3% en 2005 al 97,5% en 2014 (Tabla 46).

Asimismo, tanto en el año 2005 como en el año 2014, las lenguas elegidas con más frecuencia como segunda lengua extranjera son el francés, el alemán y el español. En general, en los países europeos es el francés la segunda lengua extranjera más estudiada, seguida del alemán y, con diferencia, del español (Tabla 46).

En España, la segunda lengua extranjera más estudiada en 2014 en Educación Primaria y Secundaria es el francés, seguida del alemán. Con respecto al alemán, cabe decir que en 2014, el mayor porcentaje de alumnos se registra en la primera etapa de la Educación Secundaria, habiéndose incrementado el alumnado que aprende este idioma en todas las etapas educativas con respecto a 2005 (Tabla 46).

Las *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias* del Ministerio de Educación nos ofrecen datos más actuales correspondientes al aprendizaje de lenguas extranjeras en España. En la Tabla 47 presentamos los resultados correspondientes al curso 2017/18 más significativos al respecto para nuestro estudio (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

Tabla 47: Porcentaje de alumnado de enseñanzas no universitarias que cursa lenguas extranjeras. Curso 2017/18; 2012/13 y 2007/08 (totales)

Curso	2017/18				2012/13	2007/08
	Inglés	Francés	Otros idiomas	Total	Total	Total
Primera lengua extranjera						
E. Infantil segundo ciclo	83,4	0,5	0,3	84,1	77,3	57,8
E. Primaria (1)	99,1	0,6	0,3	100,0	99,6	74,8
ESO (1)	98,3	1,3	0,4	100,0	99,9	99,9
Bachillerato (2)	94,6	1,6	0,4	96,6	96,8	88,2
Segunda lengua extranjera						
E. Primaria (1)	0,6	18,4	1,1	20,1	5,7	4,8
ESO (1)	1,4	36,9	4,5	42,8	42,5	41,8
Bachillerato (2)	1,4	21,7	2,1	25,1	24,2	27,9

(1) Para el cálculo de los porcentajes para estas enseñanzas se han ajustado las cifras de alumnado matriculado a la cobertura del alumnado que cursa la primera lengua extranjera obligatoria.

(2) En la enseñanza del Bachillerato, donde es obligatorio de una lengua extranjera, las diferencias con el 100% son debidas en su mayoría a situaciones de matrícula parcial o adaptada en la que no se cursa esta materia.

Fuente: Extraído de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

La Tabla 47 presenta los porcentajes totales de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato que cursó lenguas extranjeras como materia en los cursos 2007/08, 2012/13 y 2017/18. En ella se muestra que, durante el curso 2017/18, el inglés fue el idioma estudiado como primera lengua prácticamente por todos los alumnos en todos los niveles, tal como ya indicamos en tablas referidas a fechas anteriores.

Con respecto a la segunda lengua extranjera (Tabla 47) cabe decir que, desde el curso 2007/08, se ha producido una evolución ascendente del número de alumnos en todos los niveles, excepto en el Bachillerato donde hubo un descenso de 3,7 puntos porcentuales en el curso 2012/13 con respecto al curso 2007/08, remontando después 0,9 puntos porcentuales en el curso 2017/18. Se constata, sin embargo, que en Educación Secundaria Obligatoria, a pesar de que existe la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera entre las materias optativas, sólo opta por ella un 42,8% del alumnado, estando así muy lejos aún del 75% establecido en el punto de referencia del IECL para el año 2020.

Con respecto a la primera lengua extranjera (Tabla 47) y al margen de los niveles de Primaria, Secundaria y Bachillerato, en los que su estudio es obligatorio, cabe añadir que en el segundo ciclo de Educación Infantil, el porcentaje de alumnado que cursa una lengua extranjera ha experimentado una evolución ascendente importante, si bien hay diferencias notables entre CCAA. En algunas como Castilla y León, Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y la Rioja, el 100% del alumnado de este nivel recibe formación en una lengua extranjera, mientras que en otras aún no se ha generalizado, si bien, en todos los casos son elevados los porcentajes, siendo el más bajo de 59,7% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

Por otro lado, según se muestra en la Tabla 48, en el curso 2017/18, el 38,7% del alumnado de Educación Primaria participó en alguna experiencia de enseñanza en una lengua extranjera de algún área o materia diferente a la de la propia lengua extranjera, de los cuales un 33,2% lo hizo en *programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera* (AICLE). En Educación Secundaria Obligatoria participó el 28,4% del alumnado en alguna experiencia de este tipo y de ellos, el 23,8% lo hizo en programas AICLE, mientras que en Bachillerato tomó parte en alguna de estas experiencias un 8,9% del alumnado. En todos los niveles referidos fue

el inglés la lengua mayoritariamente empleada con un 95,9% del total de casos, seguido del francés (2%) y el alemán (0,6%) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

Tabla 48: *Porcentaje de alumnado que recibe enseñanza en una lengua extranjera de algún área/materia diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2017/18*

Niveles del sistema educativo	Educación Primaria	Educación Secundaria	Bachillerato
Programa AICLE, otras experiencias o estudios en centros extranjeros	38,7	28,4	8,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b).

2.3.3 El papel de las EOI en la enseñanza de idiomas en España

Aunque en este capítulo nos hemos referido básicamente a la enseñanza de idiomas en el contexto de la educación ordinaria, queremos dedicar el último apartado del mismo a las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo en España, esto es, las enseñanzas de idiomas en Escuelas Oficiales de Idiomas, enmarcándolas en la formación a lo largo de toda la vida.

Como ya dijimos, las políticas actuales de la Unión Europea aspiran a hacer de Europa para el año 2020 “una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, productividad y cohesión social” (Comisión Europea, 2010a, p. 5), la denominada *Estrategia Europa 2020*. Las políticas de la Unión en el ámbito de la educación, la juventud y el deporte abogan por la consolidación del conocimiento y la innovación como motores del crecimiento futuro (Comisión Europea, 2010a), dando continuidad a las políticas educativas de la primera década del siglo XXI centradas en la promoción de una Europa del conocimiento sobre la base del desarrollo de una educación de calidad y del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la educación y la formación formal, no formal e informal (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b).

El aprendizaje permanente constituye un elemento clave del Espacio Europeo de Educación. La Unión Europea y los Estados miembros trabajan por la promoción de la formación a lo largo de toda la vida, así como para la mejora de las aptitudes y las competencias clave de los

ciudadanos europeos, entre ellas la competencia multilingüe, debido a la importancia que ésta reviste en las sociedades globales y multiculturales actuales.

En sintonía con los principios y fines de las políticas educativas de la Unión Europea se escribe lo siguiente en la LOE: “La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar [el capítulo II]” (Preámbulo, p. 17162). En esa misma línea se puede leer en la LOE lo siguiente:

“De acuerdo con los principios rectores que inspiran la Ley, la educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional” (LOE, Preámbulo, p. 17162).

“Hoy se sabe que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose. También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación. En consecuencia, la atención hacia la educación de las personas adultas se ha visto incrementada” (LOE, Preámbulo, p. 17160).

Es por ello, que el sistema educativo español “tiene como principio básico propiciar la educación permanente” (LOE, art. 5, apartado 2). Además, según la *Ley*, las Administraciones educativas deben garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje y facilitar la formación para la adquisición y desarrollo de competencias básicas, entre ellas la competencia en lenguas extranjeras.

Entre los objetivos de la educación está el de mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros (LOE, Preámbulo, p. 17160), siendo la LOE y la ley que la modifica -esto es, la LOMCE- las encargadas de regular las enseñanzas de idiomas tanto dentro de las etapas ordinarias del sistema educativo como fuera de dichas etapas, referidas estas últimas a las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

La recomendación más reciente de la Unión Europea sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, de 22 de mayo de 2019 (UE, 2019c), reconoce la importancia de reforzar el multilingüismo en la Unión y de brindar oportunidades para el desarrollo de competencias multilingües a lo largo de toda la vida. Según la misma recomendación, el aprendizaje de idiomas ha de enfocarse como un proceso dinámico y continuado que comienza con la adquisición a edades tempranas de la primera lengua y continúa con el aprendizaje de otras a lo largo de toda la vida (UE, 2019b).

El hecho de que “hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona” (LOMCE, Preámbulo, p. 97860) y que el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística revisten gran importancia por las ventajas educativas, cognitivas, sociales, interculturales, profesionales y económicas que traen consigo (UE, 2019b) nos lleva a subrayar el importante papel de las Escuelas Oficiales de Idiomas como la institución en el marco del aprendizaje permanente de lenguas extranjeras. Las Escuelas Oficiales cuentan con una experiencia centenaria en la enseñanza de idiomas, una amplia oferta de lenguas extranjeras y un profesorado especializado, además de infraestructuras en toda España.

Sin embargo, según la base de datos ministerial *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no Universitarias* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a), el número de alumnos matriculados en las Escuelas Oficiales de Idiomas ha sufrido un notable descenso en los últimos años (Figura 18). Así, durante el curso 2013/14 -año en que se alcanzó la cifra máxima de alumnos en la historia de las Escuelas- se matricularon 458.636 personas en la enseñanza presencial, mientras que en el curso 2017/18 únicamente lo hicieron 364.723, lo que refleja un importante descenso en la matrícula de 20,5 puntos porcentuales entre ambos cursos (Figura 18).

En lo concerniente a los idiomas más estudiados en las Escuelas cabe decir que del total de alumnos matriculados durante el curso 2017/18, un 66,9% estudió inglés, un 13,5% francés, un 8,7% alemán y un 3,4% italiano (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

En relación con las lenguas cooficiales del Estado español, cabe señalar que, durante el curso 2017/18, se matricularon 8.374 alumnos en euskera, 2.348 en valenciano, 1.366 en catalán y

695 en gallego, además de 8.298 alumnos en español para extranjeros (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b).

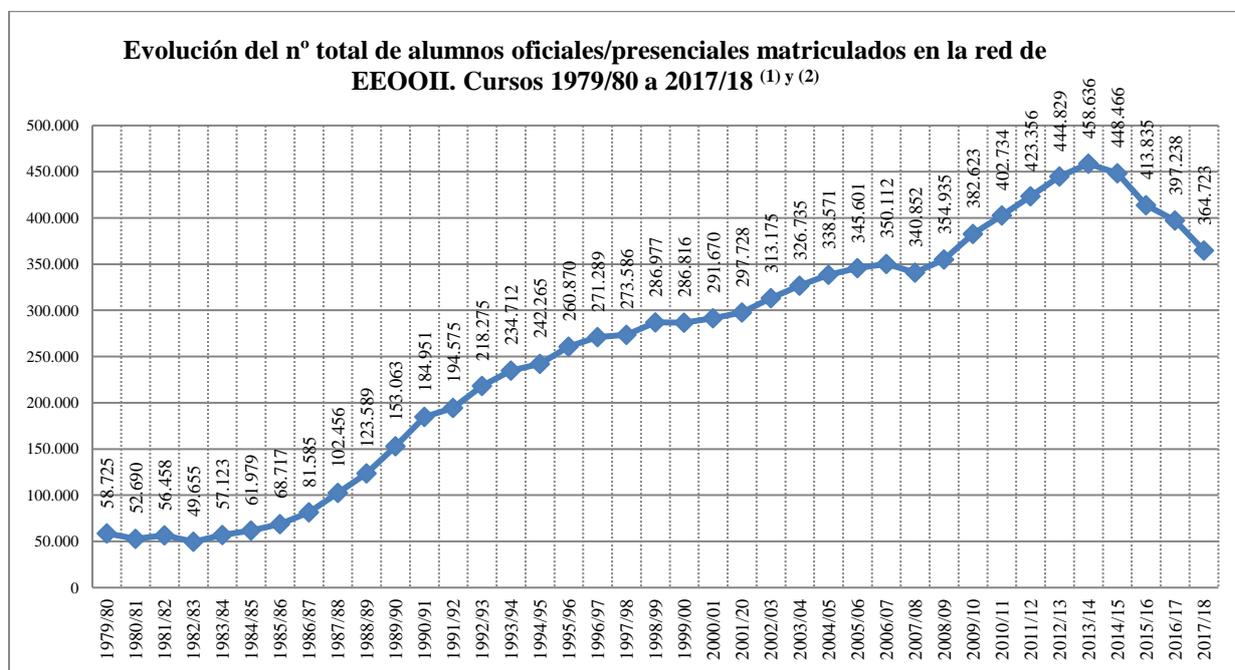


Figura 18: Evolución del nº total de alumnos oficiales/presenciales matriculados en EOI. Cursos 1979/80 a 2017/18. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

- (1) Las cifras se refieren al alumnado presencial. No se incluye el alumnado a distancia.
- (2) Según figura en las estadísticas ministeriales a partir de 1999, el alumnado que cursa varios idiomas aparece contabilizado en todos ellos.

En lo referente a la enseñanza del alemán en las Escuelas Oficiales de Idiomas, lengua protagonista de nuestro estudio, cabe apuntar que, desde los orígenes de la institución, el número de alumnos que cursa este idioma ha mostrado, en líneas generales, un crecimiento constante hasta el curso 2004/05 inclusive, momento en el que alcanza la cifra de 39.792 alumnos (Figura 19). Del curso 2005/06 al 2008/09 se observa un ligero descenso, para experimentar un repunte en años sucesivos hasta alcanzar la cifra récord de 54.177 alumnos durante el curso 2013/14. Desde entonces, el número de matrículas de alemán ha descendido progresivamente, al igual que lo ha hecho el número de alumnos matriculados en el conjunto de idiomas.

En el primer capítulo, dedicado al nacimiento y evolución de la red de EOI, ofrecemos información detallada sobre la evolución del número de Escuelas desde la creación de la institución en 1911 hasta nuestros días, así como sobre los idiomas ofertados, en la actualidad

(2019) 18 lenguas, más español para extranjeros y las lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas (Tabla 1). El número de idiomas que ofrece cada Escuela viene determinado básicamente por el volumen de la demanda. Las lenguas más estudiadas son el inglés, el francés y el alemán, por este orden.

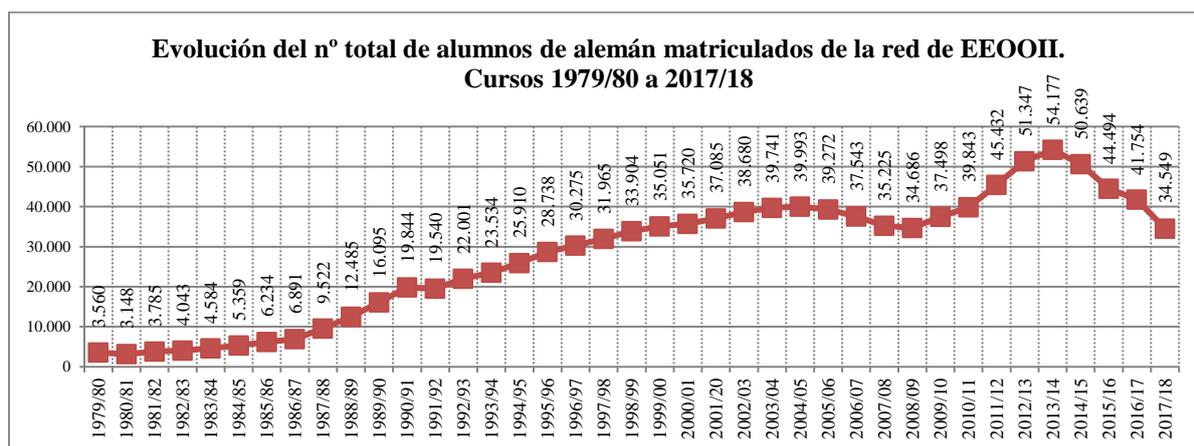


Figura 19: Evolución del nº total de alumnos de alemán oficiales/presenciales de la red de EOI. Cursos 1979/80 a 2016/17. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

En relación con las población adulta, en general, los datos más actuales con los que contamos relacionados con los conocimientos lingüísticos y el número de idiomas que puede usar dicha población en España son los que nos proporciona la EADA, la *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje*, publicada por el INE. La EADA fue elaborada por vez primera en 2007 y actualizada en 2011 y 2016 y se realiza siguiendo las directrices metodológicas de la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat). Se trata de una estadística armonizada a nivel europeo bajo el *Reglamento (UE) nº 1175/2014* de la Comisión de 30 de octubre de 2014 relativo a la producción y desarrollo de estadísticas sobre educación y aprendizaje permanentes (INE, 2019).

La población española objetivo de la EADA incluye personas con edades comprendidas entre los 25 y 64 años, si bien el estudio se amplió en 2016 a personas de entre los 18 y 64 años de edad. Según la EADA, tal como muestra la Tabla 49, en el año 2016 un 56,3% de los encuestados declara conocer una lengua extranjera distinta de su lengua materna frente al 50,1% del año 2007, lo que supone que el número de personas adultas capaces de usar una lengua extranjera se ha incrementado en 6,2 puntos porcentuales entre una fecha y otra. Sin

embargo, un alto porcentaje de la población adulta, aún dice no poder usar una lengua extranjera (43,7% en 2016, frente al 49,9% de 2007) (INE, 2019).

Tabla 49: Idiomas extranjeros no maternos que más puede usar la población adulta en España. Años 2007 y 2016

PORCENTAJES	TOTAL	Ninguna	Inglés	Francés	Alemán	Italiano	Portugués
2007 ⁽¹⁾	50,1	49,9	40,4	20,4	3,4	3,3	1,5
2016 ⁽²⁾	56,3	43,7	40,3	14,0	2,8	2,6	1,7

(1) De 25 a 64 años de edad. (2) De 18 a 64 años de edad.

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2019) (EADA 2007 y 2016).

Por otro lado, tal como muestra la misma Tabla 49, las lenguas extranjeras más estudiadas en España entre la población adulta siguen siendo el inglés, el francés y el alemán. De las personas encuestadas en 2016 sobre el uso de una lengua extranjera distinta de la materna, un 40,3% dice poder usar el inglés, un 14% el francés, el alemán un 2,8%, el italiano un 2,6% y el portugués un 1,7%. Si se comparan los datos de 2007 y 2016 se observa que el porcentaje de personas que aprende inglés se ha mantenido casi constante, mientras que el número de alumnos que aprende francés, alemán e italiano sufrió un ligero descenso. Estos últimos datos invitan a pensar que el abanico de idiomas estudiados se ha diversificado, ya que el porcentaje de adultos que aprende lenguas extranjeras se incrementó entre 2007 y 2016 (INE, 2019).

Esa tendencia creciente del multilingüismo en España entre la población adulta se refleja también en los datos que presenta la Tabla 50. Así, entre 2007 y 2016 se produjo un incremento muy importante de 25,3 puntos porcentuales de personas adultas que dicen poder emplear dos idiomas y de 25,4 puntos de aquellas que pueden usar tres idiomas o más.

Tabla 50: Número de idiomas que puede usar la población adulta española. Años 2007 y 2016

PORCENTAJES	1 idioma	2 idiomas	≥3 idiomas
2007 ⁽¹⁾	33,5	12,5	4,0
2016 ⁽²⁾	32,7	37,8	29,4

(1) De 25 a 64 años de edad. (2) De 18 a 64 años de edad.

Fuente: Elaboración propia a partir de INE (2019) (EADA 2007 y 2016).

Como reflexión final al conjunto del capítulo, cabe decir que los datos presentados, procedentes de fuentes diversas, ponen de manifiesto que, aunque se ha incrementado ostensiblemente el número de alumnos que aprende una lengua extranjera o más, aún queda camino por recorrer.

En el caso concreto del alumnado CINE 2 de España es reseñable que durante el curso 2017/18 solo un 42,8% (Tabla 47) optó por estudiar una segunda lengua, estando así muy lejos de los objetivos unionitarios perseguidos para el alumnado de este nivel del 75% hasta el año 2020.

Como dato positivo destacar que entre los años 2007 y 2016 se produjo en España un importante incremento de más de 25 puntos porcentuales del número de personas adultas que dicen poder utilizar dos, tres o más lenguas extranjeras.

Como decíamos, el término multilingüismo hace referencia al conocimiento y a la presencia de varias lenguas en un mismo territorio. Sin embargo, el que convivan distintas lenguas en un territorio no quiere decir que los ciudadanos sean bilingües o plurilingües. Un claro ejemplo de ello es España, la cual, a pesar de ser un estado multilingüe en el que conviven el castellano, lengua oficial del Estado, con las lenguas cooficiales en las respectivas comunidades autónomas o con lenguas minoritarias o de los inmigrantes, son aún muchos los españoles cuyo repertorio lingüístico está conformado por una sola variedad lingüística (Alba, 2012).

Otra evidencia reseñable, en este caso en relación con las Escuelas Oficiales de Idiomas, es el notable descenso de su alumnado en los últimos años a pesar de la importancia que revisten los idiomas en un mundo cada vez más globalizado. Analizar las causas de esta evidencia daría para otro estudio.

Por nuestra parte coincidimos con Alba (2012, p. 40) cuando escribe que las Escuelas Oficiales de Idiomas conforman “la institución educativa donde mejor puede cristalizar en España la educación plurilingüe dada su ya secular experiencia en la enseñanza y evaluación de idiomas y la enorme variedad de lenguas que se enseñan y certifican en estos centros”.

No obstante, para poner freno al descenso de matrículas en numerosas Escuelas convendría quizá flexibilizar y diversificar su currículo y las modalidades de enseñanza (semipresencial y a distancia) para ofrecer una oferta más acorde a la variedad de necesidades de los ciudadanos.

Las posibilidades de flexibilización de dicha oferta educativa se contemplan, además, en el Real Decreto (*Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre*) que establece el currículo básico de las enseñanzas de régimen especial. En este sentido se indica lo siguiente:

“Las enseñanzas de idiomas de régimen especial descritas en este currículo básico se orientan (...) a la formación de personas adultas con necesidades específicas de aprendizaje de idiomas, al perfeccionamiento de competencias en las diversas actividades de lengua, al desarrollo de destrezas parciales en una o varias lenguas, en idiomas para fines específicos, mediación u otros, así como a la formación del profesorado u otros colectivos profesionales, y, en general, a aquellas personas que deseen obtener un certificado oficial de su nivel de competencia en el uso del idioma” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017, p. 10).

Tal como se señala en la *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*, a pesar de los esfuerzos realizados, los Estados miembros de la Unión, en general, no están haciendo lo suficiente para cumplir con el compromiso del *Consejo Europeo de Barcelona* de 2002 relativo al aprendizaje de dos lenguas extranjeras y el comienzo del mismo a edades tempranas (UE, 2019b).

Sin embargo,

“En la Europa del siglo XXI, el monolingüismo no tiene cabida (...). En la Europa de los 27 es indispensable conocer más de una lengua para poder acceder a un puesto de trabajo, participar activamente en la vida pública o crecer personalmente. Por eso la UE, consciente de la importancia que el aprendizaje de lenguas tiene en la vida de todos los ciudadanos, considera que el único medio para acabar con el monolingüismo es que los estados miembros adopten una política lingüística orientada al plurilingüismo” (Alba, 2012, p. 14-15).

3 La enseñanza/aprendizaje de idiomas: competencias, tecnologías y metodologías

3.1 Competencias clave

Para poder dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual, la Unión Europea, así como otros organismos internacionales (UNESCO, OCDE), insisten en la necesidad del desarrollo de competencias por parte de la ciudadanía.

En el año 1996, la UNESCO estableció “los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de una educación permanente para el Siglo XXI, consistentes en «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a ser» y «aprender a convivir»” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 6986).

A finales de 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puso en marcha el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) (OCDE, 2003) con el objetivo de establecer un marco conceptual sólido en relación con las competencias personales consideradas imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. Sobre la base de una amplia investigación multidisciplinar se logró conceptualizar la noción de competencia e identificar competencias clave de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes. En su informe ejecutivo del año 2003, DeSeCo define competencia como

“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. [La competencia] supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 6986).

En el ámbito europeo se habla de competencias clave para referirse a “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa” (UE, 2018a, p. 7).

En este marco, la educación, la formación y el aprendizaje permanentes orientados a las competencias se constituyen en elementos clave y, puesto que el desarrollo de competencias tiene lugar a lo largo de toda la vida, éstos han de enfocarse desde la perspectiva de un aprendizaje permanente a fin de que los individuos puedan estar “integrados de forma continuada y activa en el mundo social y laboral, por muchos cambios que el futuro nos depara” (Pellicer, 2014, p. 563).

Para apoyar y reforzar el desarrollo de competencias desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea elaboraron en 2006 un *Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (UE, 2006c), actualizado recientemente (UE, 2018a), en el que se distinguen "ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p. 6986) (Tabla 51).

Tabla 51: Marco de referencia común sobre competencias clave 2006, actualizado en 2018

COMPETENCIAS CLAVE - 2006 Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo	COMPETENCIAS CLAVE – 2018 Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencia en lectoescritura
2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. Competencia multilingüe
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
4. Competencia digital	4. Competencia digital
5. Aprender a aprender	5. Competencia personal, social y de aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas	6. Competencia ciudadana
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	7. Competencia emprendedora
8. Conciencia y expresión culturales	8. Competencia en conciencia y expresión culturales

Fuente: Elaboración propia a partir de UE (2006c y 2018a).

Partiendo de este marco teórico nos centramos aquí en las dos competencias básicas clave para nuestro estudio: la “competencia en lenguas extranjeras o competencia multilingüe” y la “competencia digital”, ambas necesarias para comprender y saber desenvolverse en un mundo globalizado, diverso, cambiante e interconectado como el actual.

3.1.1 La competencia en lenguas extranjeras o competencia multilingüe

En el mundo globalizado en que vivimos, saber idiomas se ha convertido en condición *sine qua non* para poder desenvolverse en diversos entornos, ya sean profesionales, académicos o personales. La competencia en lenguas extranjeras es determinante en muchas ocasiones no sólo para la empleabilidad de las personas, sino también para el acceso a otros muchos ámbitos del ocio, la cultura o el deporte. Como ya señalamos en el capítulo 1, los nuevos contextos sociales, económicos y culturales surgidos de la globalización, la crisis económica y el desarrollo tecnológico han obligado a considerar el conocimiento de lenguas extranjeras como una competencia decisiva.

El primer *Marco de Referencia Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* elaborado en 2006 definía la competencia en lenguas extranjeras de la siguiente manera:

“La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo” (UE, 2006c, p. 14).

En la revisión de 2018 del *Marco*, la competencia en lenguas extranjeras pasa a denominarse competencia multilingüe y se define de la siguiente manera:

“Esta competencia define la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencia que la lectoescritura: se basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. Las competencias lingüísticas incluyen una dimensión histórica y competencias interculturales. Se asienta en la habilidad para mediar entre lenguas y medios diferentes tal como se destaca en el Marco común europeo de referencia. En su caso, podrá incluir el mantenimiento y adquisición adicional de competencias en la lengua materna, así como el dominio de (una) lengua(s) oficial(es) de un país” (UE, 2018a, p. 8).

Ambas definiciones, la de 2006 y la de 2018, son similares en lo esencial, si bien la segunda contiene algunos elementos novedosos con respecto a la de 2006. Así, en la de 2018 se subraya de manera expresa la importancia del multilingüismo al describir la competencia en cuestión “como la habilidad de utilizar *distintas lenguas*”. Por otro lado, en línea con el MCERL, incluye las competencias interculturales y la habilidad de mediar como elementos integrantes de la competencia lingüística comunicativa, la cual “se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación” (Consejo de Europa, 2002, p. 14, MCERL). Igualmente reseñable es la inclusión de la *lengua materna* bajo el concepto de *competencia multilingüe*. Entendemos aquí que se refiere al mantenimiento y/o adquisición adicional de competencias en la lengua materna en situaciones en las que la lengua dominante en la sociedad es otra distinta a la materna (por ejemplo, cuando la lengua mayoritaria es una cooficial, o una no oficial, o una oficial en otro país).

No obstante, a nuestro juicio, el elemento distintivo principal de la definición de 2018 con respecto a la de 2006 es la alusión al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Como ya indicamos en los capítulos anteriores, el *Marco* fue publicado en el año 2001 por el Consejo de Europa durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas con el objetivo principal de “facilitar la transparencia y la comparabilidad de la oferta educativa y las titulaciones en el área de las lenguas” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a, p. 148).

En él se describen las competencias necesarias para comunicarse en una lengua extranjera, así como los conocimientos y las destrezas relacionados y, desde su publicación, se ha convertido en “obra de referencia que orienta toda la política lingüística europea” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b, p. 25).

El aprendizaje de lenguas extranjeras es una constante en los documentos de la Unión Europea, la cual exhorta a los Estados miembros a

“aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas tanto en lenguas oficiales como en otras y [a] animar a los alumnos a que aprendan distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital y que puedan contribuir a la comunicación y la movilidad transfronterizas” (UE, 2018a, p. 4).

Por su parte, el Consejo de Europa, afanado desde su creación en 1949 en buscar respuesta a desafíos económicos, sociales, culturales, científicos, jurídicos y administrativos, ha puesto en marcha numerosas iniciativas en materia de política lingüística. Ya en el *Convenio Cultural del Consejo de Europa*, firmado el 19 de diciembre de 1954, se insiste en la necesidad de fomentar “entre sus súbditos el estudio de las lenguas, historia y civilización de las demás partes contratantes” (Consejo de Europa, 1957, art. 2). Igualmente, en varias de sus recomendaciones, el mismo Consejo de Europa subraya la importancia del aprendizaje temprano de idiomas y el estudio de más de una lengua extranjera europea o de otros países (Council of Europe, 1982 y 1998).

En su *Recomendación 1383(1998)*, el Consejo de Europa defiende la diversidad lingüística en el continente europeo por considerar que “Europe’s linguistic diversity is a precious cultural asset that must be preserved and protected. [La diversidad lingüística de Europa es un valioso bien cultural que debe preservarse y protegerse.]” (Council of Europe, Parliamentary Assembly, 1998, art. 1). En esa misma recomendación, el COE reconoce el inglés como lengua franca, insistiendo, sin embargo, en la importancia de aprender otros idiomas europeos y mundiales. Igualmente recomienda la puesta en marcha de acciones para el fomento del conocimiento de, al menos, dos idiomas extranjeros al finalizar la educación obligatoria.

Por su parte, el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación* (ET 2020), elaborado por el Consejo de la Unión Europea en 2009 y cuyo objetivo

fundamental es asegurar una formación de alta calidad en el ámbito de la Unión que ayude a todos los ciudadanos a aprovechar al máximo su potencial y crear una prosperidad sostenible en Europa, insiste en la necesidad de que todos los ciudadanos de la Unión puedan comunicarse en dos idiomas además de la lengua materna (UE, 2009a). En la misma línea, la estrategia *Europa 2020*, adoptada en 2010 por el Consejo Europeo como agenda europea para el crecimiento y el empleo, aspira a superar las deficiencias estructurales de la economía europea, considerando el fomento de los idiomas como elemento crucial para promover la movilidad transfronteriza de los ciudadanos de la UE (Comisión Europea, 2010a).

En noviembre de 2017, en pleno debate sobre el futuro de la Unión Europea, la Comisión insistió en su Comunicación *Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura* en la conveniencia de buscar puntos de unión entre los europeos para crear “una Europa más unida, más fuerte y más democrática” (Comisión Europea, 2017b, p. 1). En ella describe su visión del Espacio Europeo de Educación (EEE) de cara a 2025, otorgando a las competencias lingüísticas un papel clave e incidiendo nuevamente en la necesidad de aumentar el número de personas que hable dos idiomas, además de la lengua materna.

El desarrollo de competencias lingüísticas, tal como se apunta desde la Comisión,

“contribuye a la comprensión mutua y a la movilidad dentro de la Unión, además de aumentar la productividad, la competitividad y la resiliencia económica. (...). La falta de competencias lingüísticas es un obstáculo a la movilidad dentro de la Unión y a escala mundial, tanto por lo que se refiere a la educación y la formación como por lo que respecta al acceso al mercado laboral” (Comisión Europea, 2018e, p. 1).

De ahí la importancia concedida al desarrollo de la competencia multilingüe no sólo en ámbitos europeos, sino también a nivel internacional.

Sin embargo, en la *Recomendación* de la UE, fechada el 22 de mayo de 2019, *relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*, no solamente se reconoce la importancia de reforzar el multilingüismo en la Unión y de brindar oportunidades para el desarrollo de competencias multilingües a lo largo de toda la vida, sino que se insta a encontrar nuevas formas de aprendizaje de lenguas que sean más flexibles y acordes con una sociedad

cada vez más móvil y digital (UE, 2019c), por lo que enlazamos aquí con la siguiente de las competencias clave que nos ocupan, la competencia digital.

3.1.2 La competencia digital como medio para el desarrollo de la competencia plurilingüe

El protagonismo que han adquirido los recursos tecnológicos en los entornos de educación, formación y aprendizaje en general y, en particular, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, nos obliga a detenernos en otra de las competencias clave: la competencia digital. Esta competencia se refiere al “uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas” (UE, 2018a, p. 9). La competencia digital incluye el manejo de la tecnología, la creación de contenidos digitales, la comunicación y la colaboración, la seguridad, así como asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, entre otros aspectos.

En nuestro contexto de estudio nos interesa la competencia digital como medio para el desarrollo de la competencia multilingüe en contextos educativos, en los que el docente se constituye en “factor relevante en la inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación” (Silva, Miranda, Gisbert, Morales y Onetto, 2016, p. 55), habiendo de estar al día del potencial de las TIC para integrarlas en sus prácticas didácticas y poder así emplearlas en pro de aprendizajes efectivos.

En este marco, la Comisión Europea, en su estrategia *Replantear la Educación* (UE, 2012b), centrada en resaltar la importancia de formar a las personas en las competencias necesarias para poder dar respuesta a los requerimientos reales de la sociedad actual, insiste en la necesidad del aprovechamiento pleno del potencial de las TIC para el aprendizaje y su integración en los centros educativos a fin de conseguir aprendizajes más eficaces, motivadores e inclusivos.

Para apoyar a los países en la elaboración de normativas nacionales para la integración de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de manera eficaz de la mano de profesionales docentes formados y capacitados en esta materia, la UNESCO publicó en 2008 un marco de estándares

en competencia digital, actualizado con posterioridad, que se ha convertido en un referente en la materia (UNESCO, 2009).

Por su parte, la Comisión Europea junto con el JRC (*Joint Research Center*) publicó en 2015 un *Marco Común de Competencia Digital para los Ciudadanos*, conocido como Marco DIGCOMP, con el objetivo de identificar y validar a escala europea los componentes clave de la competencia digital. La versión 2.0 del citado *Marco*, publicada en junio de 2016, ha servido de base para la elaboración del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Marco CDD) en España, desarrollado desde el Ministerio con la participación activa de las CCAA, expertos externos y responsables de diversas unidades del Ministerio de Educación, y publicado en enero de 2017 (MECD, INTEF, 2017). Su finalidad principal es la de facilitar la profesionalización docente en esta materia a nivel nacional, ofreciendo una referencia descriptiva que sirva para la formación y la evaluación y acreditación de los profesionales docentes en esta materia.

Entre los objetivos y líneas de actuación del Marco CDD se incluye el emprendimiento de acciones “para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general” (MECD, INTEF, 2017, p. 3).

Desde el Consejo Europeo se anima al uso adecuado de las tecnologías digitales en contextos de educación, formación y aprendizaje para facilitar la adquisición de competencias clave (UE, 2018a).

Asimismo, la Comisión Europea exhorta al fomento de “la investigación y el uso de pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües, entre otros, mediante el uso de herramientas digitales y el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (Comisión Europea, 2018e, p. 15).

La misma Comisión Europea en su Comunicación sobre el *Plan de Acción de Educación Digital*, publicado en enero de 2018, abordó la necesidad de hacer un uso más eficaz de las tecnologías para el aprendizaje, en general, y el aprendizaje de idiomas en particular (Comisión Europea, 2018d), tema que abordaremos en el apartado de este capítulo titulado “El aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas” donde profundizamos en la implementación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de

lenguas para la consecución de aprendizajes más efectivos y en sintonía con los desafíos de la sociedad actual. En este sentido, coincidimos con Silva *et al.* (2016) cuando expresan que

“El futuro docente, debe pasar por procesos (...) donde, además, adquiera las herramientas metodológicas para incorporarlas en su quehacer docente desde la didáctica y la pedagogía, apoyando procesos de aprendizaje que fomenten el constructivismo, el aprendizaje significativo, el autoaprendizaje, la ubicuidad, el aprendizaje colaborativo y la autorregulación” (p. 57).

3.2 Teorías sobre la adquisición / el aprendizaje de segundas lenguas

Las teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas representan la base científica que trata de explicar los mecanismos que se ponen en marcha en los complejos procesos de adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde hace décadas han sido muchas y muy diversas las teorías que han intentado explicar dichos mecanismos, habiendo repercutido todas ellas, en mayor o menor medida, en los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas.

Nuestro propósito aquí es hacer un repaso de aquellas teorías que más impacto han tenido en las últimas décadas entre los profesores de lenguas extranjeras y en el desarrollo de enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (Tabla 52). Aunque estas teorías no son definitivas y aún están lejos de explicar plenamente “la complejidad de fenómenos y procesos que subyacen al aprendizaje de algo de naturaleza ya de por sí tan compleja como es el lenguaje humano” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 39), ayudan a comprender en cierta medida los procesos que tienen lugar en el alumnado de lenguas extranjeras y, por tanto, a orientar la toma de decisiones en la elaboración de propuestas formativas.

Tabla 52: *Teorías sobre el aprendizaje / la adquisición de segundas lenguas (ASL)*

3.2.1. La corriente conductista

3.2.2. Teorías innatistas

3.2.2.1 La hipótesis de la Gramática Universal de Chomsky

3.2.2.2 La teoría del monitor de Krashen

3.2.3. Teoría de la Interlengua

3.2.4. Teorías ambientalistas

3.2.5. Las aportaciones de la psicología cognitivista

3.2.5.1 El constructivismo

3.2.5.2 Teorías sobre el procesamiento de la información

3.2.6. Las teorías interaccionistas

3.2.6.1 El interaccionismo social de Vygotsky

3.2.6.2 El interaccionismo social de Feuerstein

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 La corriente conductista

Como explican Bernaus y Escobar (2010), para los conductistas, el **aprendizaje** se produce mediante un proceso de formación de hábitos de conducta partiendo de un estímulo que provoca una respuesta del sujeto. Los conductistas consideran que

“el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas. Las conductas que aparecen dependerán de tres elementos cruciales del aprendizaje: un *estímulo*, que sirve para iniciar la conducta; una *respuesta* determinada por el estímulo, y un *refuerzo*, que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada (o inadecuada) y anima a la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro. (...) El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir y que, finalmente, se convierta en hábito” (Richards y Rodgers, 2003, p. 63).

En el caso concreto del aprendizaje de lenguas, el estímulo corresponde a la lengua a la que se expone el aprendiente y la respuesta a la producción como reacción al estímulo. El refuerzo vendría en forma de elogio o corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso de la comunicación. Siguiendo el principio del refuerzo ideado por Skinner, toda conducta que se ve reforzada tiende a repetirse, mientras que en caso contrario tiende a debilitarse o extinguirse.

Las teorías conductistas representan “El dominio de la lengua (...) como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas” (*Ibíd.*). El dominio de una lengua extranjera consiste en el aprendizaje de un conjunto de hábitos lingüísticos en la lengua

meta que se adquieren mediante la repetición y la práctica “hasta que estos modelos han sido *sobreaprendidos* y pueden ser producidos por el alumno de forma automática, sin detenerse a pensar en ellos” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 41). Además, para desarrollar las destrezas lingüísticas escritas se necesita primero una formación audio-oral, presentándose con ello primero la lengua meta en su forma oral antes de trabajar su forma escrita.

Para los defensores de esta corriente, el error es sinónimo de interferencia. Los errores representan interferencias de la lengua materna en la lengua meta y deben evitarse necesariamente, puesto que, en caso contrario podrían convertirse en malos hábitos. Para evitar errores, primeramente han de identificarse las estructuras problemáticas mediante un análisis contrastivo de la L1 y la L2, para después ponerlas en práctica mecánicamente de la mano de ejercicios cuidadosamente organizados por orden de dificultad. Si el alumno responde de forma correcta recibe un refuerzo positivo, por ejemplo, un elogio, con lo que se refuerza su conducta. Sin embargo, si comete un error recibe un refuerzo negativo o un castigo, a fin de evitar errores futuros.

La labor del profesor “consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos en sus alumnos, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización de diálogos o la repetición a coro de estructuras lingüísticas” (Williams y Burden, 2008, p. 20).

El conductismo sirvió de marco teórico para el desarrollo de métodos audiolingüísticos (Métodos AL) en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, en los años sesenta se producen profundos cambios en la teoría lingüística americana. “El lingüista Noam Chomsky rechazó tanto el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua como la teoría conductista sobre su aprendizaje” (Richards y Rodgers, 2003, p. 72). Para Chomsky, en muchos casos la lengua no es una conducta imitada, sino que es creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas abstractas.

El paso del tiempo y diversas investigaciones revelaron que muchas de las hipótesis formuladas por el Método AL estaban en contradicción con la realidad: errores predichos haciendo uso del análisis contrastivo que no se producían; constatación de interferencias entre la L1 y la L2 que no se justificaban puesto que las lenguas en cuestión eran muy dispares, etc. (Bernaus y Escobar, 2010).

Entre las limitaciones del audilingüismo, Williams y Burden (2008) subrayan las siguientes: la desaprobación del error por considerarlo fuente de malos hábitos; el rol pasivo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la atención puesta en las conductas observables y su escasa preocupación por los complejos procesos cognitivos o mentales relacionados con el aprendizaje que tienen lugar en la mente del alumno; o que durante el aprendizaje no ha lugar para un proceso real de interacción y negociación de significados, elementos clave en la comunicación en una lengua.

3.2.2 Las teorías innatistas

Las hipótesis innatistas defienden que el aprendizaje de una lengua es un proceso de selección y de construcción creativa. En este marco destacan dos teorías que intentan explicar este proceso partiendo de principios opuestos a la corriente conductista del aprendizaje: la hipótesis de la *Gramática Universal* de Chomsky y la *Teoría del Monitor* de Krashen.

3.2.2.1 La hipótesis de la Gramática Universal de Chomsky

Noam Chomsky -una de las figuras más relevantes de la lingüística del siglo XX- argumentó que los niños nacen con diversas capacidades innatas, entre ellas la capacidad para el aprendizaje de la lengua a la que denomina *mecanismo de adquisición de lenguas* (Bernaus y Escobar, 2010) y que se desarrolla en el niño del mismo modo que cualquier otra capacidad. Chomsky formula la idea de la existencia de una *Gramática Universal* (GU), entendida como “una especie de mecanismo, o de programa computacional, o «caja negra», que (...) contiene todos y sólo los principios que son universales a todas las lenguas” (Baralo, 1999, p. 18).

Las teorías innatistas de adquisición de segundas lenguas (ASL), en fuerte contraste con los conductistas, conciben la adquisición tanto de la LM como de la LE como un proceso de construcción creativa (Baralo, 1999) y parten de la teoría de la GU para explicar el proceso de ASL. La GU, innata a cada ser humano, está conformada por las características más profundas y abstractas de las lenguas -denominadas *estructuras profundas*- y su funcionamiento permite a los individuos de cualquier cultura aprender lenguas. Todas las lenguas tienen una *estructura profunda* (universal, con rasgos comunes a todas, que conforman la GU) y una superficial (con

rasgos diferenciales respecto al resto) y los individuos se sirven de las estructuras profundas para el aprendizaje de idiomas (Eliason, 1994). Así, este enfoque

“establece que las propiedades comunes serían más fáciles de adquirir en comparación a la dificultad para adquirir las peculiaridades de la lengua objeto; dicho en términos más técnicos, las propiedades de la ‘gramática nuclear’ se adquieren sin esfuerzo, guiados por los principios de la GU, mientras que las propiedades específicas de la ‘gramática periférica’ de una lengua ofrecerían mayor dificultad” (Baralo, 1999, p. 56).

Aunque la teoría de Chomsky surgió para explicar la adquisición de la lengua materna, fue utilizada posteriormente para explicar la ASL.

3.2.2.2 El Modelo del Monitor de Krashen

Entre los modelos de adquisición de una LE que partieron de propuestas innatistas destacamos, por su influencia, el *Modelo del Monitor* de Krashen.

Al igual que Chomsky, el lingüista e investigador Krashen -todo un referente en el campo de la ASL desde los años 1980- “asume que la adquisición de una LE es (...) un proceso de construcción creativa, no consciente, con una serie de estadios comunes en los que se adquiere una determinada lengua” (Baralo, 1999, p. 59).

El *Modelo del Monitor* de Krashen, conformado por cinco hipótesis que describimos a continuación, pretende explicar las condiciones necesarias para que se produzca la adquisición de una LE:

a) La Hipótesis de la Adquisición frente al Aprendizaje que explica las dos diferentes maneras de desarrollar la competencia en una lengua extranjera: la *adquisición* y el *aprendizaje*, entre las cuales Krashen hace una distinción. La *adquisición* se produce de manera inconsciente “como resultado de la comunicación natural, como sucedería en la calle, en que el énfasis está puesto en el significado” (Eliason, 1994, p. 163) y no en la forma de la lengua; mientras que el *aprendizaje* es consciente y tiene lugar cuando se reflexiona sobre la lengua en procesos controlados caracterizados por la presencia de retroalimentación o correcciones de errores - ausentes en contextos de adquisición- y la presentación de contextos lingüísticos. El

aprendizaje formal de una lengua “Se trata de un conocimiento metalingüístico, sobre la lengua, que está disponible sólo para los procesos controlados” (Baralo, 1999, p. 60). Para Krashen “sólo la lengua que es adquirida resulta útil para la comunicación natural fluida” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 43).

b) La Hipótesis del Orden Natural “establece que la adquisición de las estructuras de una lengua tiene lugar en una secuencia predecible (...), independientemente de las propiedades específicas de sus respectivas LM” (Baralo, 1999, p. 60). Esto supone que “existen ciertas estructuras que tienden a ser adquiridas en los momentos iniciales de contacto con la lengua, mientras que otras estructuras, incluyendo algunas aparentemente sencillas, no son adquiridas hasta que el aprendiz se sitúa en estadios avanzados” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 42).

c) La Hipótesis del Monitor determina que el conocimiento consciente de una lengua funciona como monitor o corrector o controlador de las producciones espontáneas iniciadas por el sistema adquirido. No obstante, según Krashen, para que el Monitor pueda funcionar se han de dar tres condiciones: 1) el hablante ha de tener tiempo suficiente para ello; 2) el hablante debe centrarse en la forma más que en la transmisión del significado, y 3) el hablante debe de conocer la regla. Puesto que estas tres condiciones se dan con más facilidad en actividades de comprensión o expresión escrita que en la interacción oral, la lengua *aprendida* resulta más útil al escribir que al hablar.

d) La Hipótesis del Input Comprensible -el denominado “input + 1”, expresado sintéticamente “i + 1”- estipula que para que se produzca adquisición o aprendizaje de una segunda lengua, el nivel de dificultad de los datos lingüísticos a los que está expuesto el aprendiz, debe estar ligeramente por encima de su nivel de competencia real.

e) La Hipótesis del Filtro Afectivo: el término *afectivo* se refiere a los factores afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje de lenguas como la motivación, las necesidades, las actitudes y los estados emocionales (Baralo, 1999). Si los alumnos están motivados, seguros de sí mismos y con bajos niveles de ansiedad están “más *abiertos* al *input* que reciben y éste puede calar más profundamente, mientras que los aprendices inseguros, tensos o desmotivados crean una barrera o filtro emocional que impide que el *input* penetre” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 43).

Para Krashen, el proceso de apropiación de una LE sigue un desarrollo “*natural*” más o menos universal, en el que pueden darse variaciones individuales no significativas dependientes de la cantidad y el nivel de dificultad del *input* recibido, así como del filtro del aprendiz.

En la cuestión de los errores en el uso lingüístico, Krashen “adopta la posición de un naturalista; es decir: no corregir sino aumentar el *input*” (Eliason, 1994, p. 166).

Los aportes de Krashen han ejercido una influencia importante en el desarrollo de la didáctica de las lenguas y, muy particularmente, en la metodología del *enfoque comunicativo* (Baralo, 1999), de la que hablaremos más adelante. Sin embargo, el modelo de Krashen posee puntos débiles puestos de relieve por el examen teórico y la práctica docente. “Así, diversos estudios han demostrado la capacidad de los hablantes para centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas (...)” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 44), lo que contradice su tajante distinción entre la *adquisición* inconsciente, centrada en el significado, y el *aprendizaje* consciente, centrado en las formas. Además, la rigidez en la dicotomía del modelo de Krashen tampoco reconoce la posibilidad de “transformación o de evolución del aprendizaje a la adquisición” (Baralo, 1999, p. 63) dificultando la aplicación de sus postulados en una investigación científica.

Partiendo de Krashen y su distinción teórica entre procesos de aprendizaje y procesos de adquisición, otros autores han elaborado estudios en los que “sostienen sin embargo que entre ellos existen vasos comunicantes y que los mecanismos de enseñanza formal y de conocimientos explícitos pueden coadyuvar favorablemente al desarrollo de los procesos de adquisición” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «adquisición de segundas lenguas»).

3.2.3 La Teoría de la Interlengua de Selinker

El término *interlengua* fue acuñado por Selinker, según el cual, en el proceso de aprendizaje de una LE, el aprendiente crea un sistema organizado con reglas propias independientes tanto de la LM como de la LE, que está en continua evolución: la interlengua.

Otro concepto clave de la teoría de Selinker es el de *fosilización*. El fenómeno de la fosilización provoca que el dominio de una lengua extranjera en la mayoría de los casos (hasta un 95%) nunca sea total, ya que los individuos “dejan de aprender cuando su interlengua aún contiene

reglas que no pertenecen a la lengua meta” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 44). Dichas fosilizaciones no pueden ser corregidas mediante la instrucción y son independientes de la edad del aprendiente.

Aunque la Teoría de la Interlengua

“no ha tenido una aplicación práctica directa en la enseñanza de lenguas extranjeras, no obstante ha contribuido a la reflexión didáctica porque aporta elementos nuevos como el tratamiento del error, tiene presentes operaciones cognitivas y estrategias de comunicación, admite la participación activa del aprendiz en el proceso de enseñanza e introduce la noción de socialización” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 45).

3.2.4 La teorías ambientalistas

Estas teorías han puesto el foco de atención en factores y variables dependientes del contexto y no tanto en aspectos cognitivos. Así, estudian y analizan la situación social, económica y cultural de los aprendientes (Baralo, 1999, p. 67). Teorías como el *Modelo de Aculturación* de Schumann, el *Modelo de Nativización* de Andersen o el *Modelo de Acomodación del Discurso* de Giles se centran en la adquisición de una LE por inmigrantes en contextos naturales, sin instrucción formal.

El *Modelo de Aculturación* de Schumann defiende la idea de que tanto en los primeros estadios de adquisición de una lengua extranjera en contextos naturales como en el aprendizaje formal de una lengua, tienen lugar procesos de pidginización (Lebrón, 2009, p. 6), es decir, de creación de “un sistema lingüístico que carece casi totalmente de marcas de gramática en la construcción de las estructuras” (Baralo, 1999, p. 67), siendo variables de tipo afectivo las que influyen en este proceso como la distancia social y psicológica del aprendiente con respecto a la cultura de la lengua de origen, el grado de identificación con la cultura de la LE y la comparación del nivel social y económico de los grupos, entre otros factores (Baralo, 1999).

3.2.5 Las aportaciones de la psicología cognitivista

Para los cognitivistas, tal como explican Bernaus y Escobar (2010), la actividad cognitiva del aprendiente es decisiva para el aprendizaje de lenguas, sin cuestionar, por otro lado, que el

individuo esté provisto de algún equipamiento biológico que le permite la adquisición de lenguas. Bernaus y Escobar (2010) distinguen dos corrientes principales basadas en el cognitivismo: el constructivismo y las teorías del procesamiento de la información.

3.2.5.1 El constructivismo

Al contrario que el conductismo, que postulaba que el aprendizaje tenía lugar al copiar la realidad, el constructivismo -teoría psicológica de carácter cognitivo- defiende que el aprendizaje es una construcción del ser humano. Según esta corriente, el aprendizaje de una lengua “es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «constructivismo»). Jean Piaget -figura clave del constructivismo- y sus seguidores “sostienen que el organismo posee capacidades para, por un lado, organizar datos del entorno dentro de esquemas de conocimiento y, por otro, acomodar los esquemas disponibles (...) a nuevos datos para crear otros esquemas o modificar los existentes” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 45). Así, la construcción del conocimiento pasa por diferentes estadios que van modificando las estructuras cognitivas existentes.

Esta visión constructivista de las capacidades humanas que explica la actividad cognitiva del individuo será esencial en los procesos de adquisición de lenguas y explicaría los diferentes estadios por los que pasa el aprendizaje de la LM o de una LE.

La concepción social del constructivismo fue introducida en los años 20 y 30 del siglo XX por Lev Vygotsky al centrar su atención en la repercusión de los contextos sociales y culturales en los procesos de apropiación del conocimiento, de tal manera que el aprendizaje ya no se considera un acto individual, sino social, por lo que la interacción social será determinante en el aprendizaje. De ahí, que al hablar de la aportación de Vygotsky en este sentido se emplee el término “interaccionismo social”, en el que nos detendremos en el apartado titulado “Las teorías interaccionistas”.

3.2.5.2 Teorías del procesamiento de la información

Dentro de la psicología cognitiva existe una corriente que “describe la mente humana como un procesador de información. Según esta teoría, aprender consiste en recoger, almacenar, modificar e interpretar la información nueva que la persona recibe” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 46). Entre los que aplican este modelo de procesamiento de la información al aprendizaje de idiomas cabe destacar McLaughlin quien distingue entre conocimiento declarativo de las reglas gramaticales, es decir, lo que el aprendiz sabe de manera consciente sobre el sistema de la lengua, y conocimiento procedimental de naturaleza inconsciente, referido a lo que éste sabe hacer en la lengua meta. En el proceso de adquisición de ASL se producen recaídas que, según McLaughlin tienen su explicación en el fenómeno de la “reestructuración”, de manera que “cada vez que un rasgo nuevo entra en el sistema, su acomodo tiene como efecto la reestructuración de todo el sistema” (Martín, 2020, s.p.).

En el proceso de aprendizaje se produce una transformación del conocimiento declarativo en procedimental, de tal manera que, mediante la práctica, los procesos de producción se automatizarían e integrarían en un estilo más espontáneo, pudiendo el aprendiz atender a fenómenos más complejos (Bernaus y Escobar, 2010).

3.2.6 Las teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas “defienden que la interacción entre los hablantes es determinante en la adquisición de la segunda lengua” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 48) y sus defensores consideran que

“los elementos cruciales en el proceso de adquisición de una lengua son, de un lado el *input* modificado al que los aprendientes están expuestos y, de otro, el modo en que los hablantes expertos -nativos o no- interactúan con ellos en la conversación” (Baralo, 1999, p. 66).

Así, no solamente es decisivo el *input* que recibe el aprendiz, sino también cómo este ha sido modificado para hacérselo comprensible y que tenga lugar la adquisición. Para Long la clave de la adquisición de una LE está en las modificaciones conversacionales del *input* recibido para que este llegue a ser comprensible para el aprendiz (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «hipótesis

del *input* comprensible»). “Esa interacción *modificada* es lo que hace posible que (...) se produzca la adquisición” (Baralo, 1999, p. 66).

“Estas modificaciones a las que se otorgó el nombre genérico de *negociación del significado* dependen tanto del hablante experto como del aprendiz, ya que son ambos conjuntamente y en cooperación los que construyen el sentido de la conversación. Ello implica que el aprendiz se involucra de manera activa en la obtención de *input* comprensible y no es un mero receptor del mismo. Las modificaciones conversacionales tienen un doble objetivo: evitar problemas en la comunicación o para repararlos cuando surgen” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 49).

Las corrientes interaccionista consideran determinante la producción oral para el aprendizaje de segundas lenguas. Es el caso de Swain quien indica que para la ASL es tan importante la comprensión de aducto o *input* como la producción de educto o *output* (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «hipótesis del *output* comprensible»). Entre los efectos que Swain atribuye a la producción oral está el de favorecer la *reflexión consciente* sobre la lengua o la actividad metalingüística.

En esa misma dirección se ha desarrollado una corriente que considera necesario prestar atención a los aspectos formales de la lengua, introduciendo actividades comunicativas que favorezcan el establecimiento de relaciones entre la forma y la función para así obtener mejores niveles de corrección, tal como avalan diversas investigaciones. “Numerosos autores se han preocupado por el despertar de la conciencia lingüística y metalingüística del aprendiz como dinamizadoras del aprendizaje” (Bernaus y Escobar, p. 50).

El interaccionismo social, también denominado socioconstructivismo o constructivismo social, se trata de un enfoque psicológico que, según apuntan Williams y Burden (2008, p. 48), aúna las ideas propuestas por los enfoques cognitivistas y los enfoques humanistas.

Los teóricos del interaccionismo social consideran que el aprendizaje se produce en la interacción con otras personas y, en ese intercambio es donde damos sentido al mundo. Los dos máximos representantes de esta escuela de pensamiento son el psicólogo ruso Lev Vygotsky y el psicólogo y educador israelí Reuven Feuerstein, ambos en desacuerdo “con la idea piagetiana de que desde el nacimiento los niños aprenden de forma independiente

explorando su entorno, y con la idea conductista de que los adultos son totalmente responsables de la configuración del aprendizaje de los niños mediante el uso razonable de premios y castigos” (Williams y Burden, 2008, p. 48).

El concepto de *mediación* es fundamental en la psicología del interaccionismo social de Vygotsky y Feuerstein. Este término alude al importante papel que juegan personas significativas en los procesos de aprendizaje de los individuos. “El secreto del aprendizaje eficaz reside principalmente en el carácter de la interacción social que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y de conocimientos. La función que desempeña el que tiene mayores conocimientos (...) es la de encontrar formas de ayudar al otro a aprender” (Williams y Burden, 2008, p. 49). Esta persona es conocida con el nombre de *mediador*.

3.2.6.1 El interaccionismo social de Vygotsky

El interaccionismo social de Vygotsky aplicado a la adquisición de segundas lenguas sostiene que “la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera consiste en la interacción entre la capacidad innata del ser humano para el lenguaje y los datos lingüísticos que el aprendiente encuentra en los intercambios comunicativos significativos en los que participa” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «interaccionismo social»).

Vygotsky desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) vinculado con lo que el individuo puede llegar a hacer si le ayudan u orientan. Según esta teoría, toda persona se mueve en dos dimensiones: lo que es capaz de hacer solo y lo que puede llegar a hacer con ayuda de otros, pero aún no sabe hacer. Aplicado al aprendizaje de lenguas, la cooperación entre un hablante más experto (nativo o no, profesor o compañero) y un aprendiz “crea unas condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes por parte de este último, y el avance y consolidación de su repertorio lingüístico” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 51).

Los enfoques cooperativos y colaborativos, tan a la orden del día, descansan en la óptica vigotskiana del aprendizaje.

3.2.6.2 El interaccionismo social de Feuerstein

Mientras que los escritos de Vygotsky tenían fundamentalmente una base teórica, los de Feuerstein se basaban en la práctica, en concreto en la análisis de experiencias de aprendizaje en las que participaron mediadores. Este análisis posibilitó el desarrollo de una teoría coherente de la mediación. Feuerstein creía que las personas pueden seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de toda la vida puesto que las estructuras cognitivas de las que dispone todo individuo pueden ser modificadas de forma infinita, de tal manera que nadie consigue nunca desarrollar su potencial de aprendizaje al máximo (Williams y Burden, 2008).

Al igual que Vygotsky, Feuerstein considera determinante el contexto social en el que produce el aprendizaje, enfatizando la importancia de preparar a los alumnos tanto para aprender de forma individual como cooperativa. En todo proceso de aprendizaje será fundamental la figura del mediador para la consecución de aprendizajes efectivos.

Según Williams y Burden (2008, p. 48), el interaccionismo social podría comenzar a ser visto como “un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas”.

3.3 Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Como no podía ser de otra manera, las teorías de adquisición de segundas lenguas han repercutido en los enfoques y métodos de enseñanza de segundas lenguas. La edición de 1997 del *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, define el término *método* en los contextos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

“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” (Hernández, 1999, p. 142).

En esa misma línea define el Instituto Cervantes el término *método* en su Diccionario online de términos clave de ELE:

“Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) proponen un modelo para la descripción de los distintos métodos, que se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método: teorías sobre la lengua y sobre el aprendizaje. En el nivel de diseño se determinan los objetivos generales y los específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «método»).

Así, el enfoque es el que marca la línea teórica que sirve de fundamento al método en un doble sentido al referirse tanto a la concepción sobre la naturaleza de la lengua (teorías lingüísticas) como al proceso de aprendizaje de la misma (teorías psicológicas) que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica, pudiendo dar lugar un mismo enfoque a diversos métodos (Bernaus y Escobar, 2010).

Conviene, no obstante, tener presente que a partir de los años 70, el término *método* comienza a ser reemplazado por el de *enfoque*, de tal manera que hoy en día, una de las acepciones de dicho término es sinónimo de método (E. Alcaraz Varó, 1993, tal como se cita el Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoque»).

Para Richards y Rodgers (2003, p. 239), los enfoques tienen una naturaleza general y abarcan "un conjunto de creencias y principios que se pueden utilizar como base para enseñar un idioma (...). Ninguno de ellos, sin embargo, conduce a una serie específica de normas y técnicas que haya que utilizar en la enseñanza de un idioma (...)", dando lugar a diversidad de interpretaciones sobre la aplicación de dichos principios.

Definidos los términos, pasamos a presentar los enfoques y métodos más relevantes empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras comenzando en el Renacimiento, período de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna.

Finalizada la Edad Media, Europa experimenta una ruptura con las tradiciones escolásticas medievales, exaltando la totalidad de las cualidades propias de la naturaleza humana. Surge así el Humanismo, movimiento intelectual desarrollado en Europa durante los siglos XV y XVI que “creó un nuevo hombre renacentista con un gran potencial humano conocedor de sus límites y posibilidades” (Martín, 2009, p. 56). Europa experimenta “un renacer de la cultura, de las letras, de la música, la filosofía, del arte y del hombre” (*Ibíd.*). Los movimientos renovadores ejercieron su influencia en distintos ámbitos, también en la educación. La cultura torna su mirada hacia la Antigüedad. Se estudian los autores clásicos y se profundiza en la enseñanza de las lenguas clásicas cobrando especial protagonismo el latín por delante del griego y el hebreo.

Sin embargo, “junto a esta dedicación se encuentra también el deseo por dignificar la lengua vernácula materna de cada punto geográfico de Europa” (Rodríguez, 2013, p. 213). Dicho deseo propicia el estudio de las lenguas vulgares y, como hechos destacados en este marco, la publicación de las dos primeras gramáticas vernáculas en Europa en un intento de estabilizar las lenguas vulgares mediante el establecimiento de unas normas adecuadas a su naturaleza: la gramática de la lengua castellana -redactada en lengua castellana- de Elio Antonio de Nebrija en 1492 y la primera gramática del alemán -redactada en lengua alemana- de Valetin Ickelsamer en 1534, representando esta última -dicho sea de paso- “el segundo testimonio más importante de la época después de la Biblia de Lutero [1522-1534] en lo tocante a la normalización de la lengua alemana” (Rodríguez, 2013, 222).

Estos hechos, acaecidos en dos puntos geográficos distantes y con cuarenta y dos años de diferencia, reflejan un interés por dignificar las lenguas vernáculas al situarlas al mismo nivel que las lenguas hebrea, griega y latina. Igualmente, en lo referente al aprendizaje de idiomas, tanto Nebrija como Ickelsamer, cada uno por su parte, llegan

“a la conclusión de que antes de aprender una lengua extranjera como por ejemplo el latín, es necesario conocer bien la materna (...). [Además,] estas gramáticas, siendo

escritos de carácter obviamente filológico, no dejan de tener un aspecto didáctico, ya que Ickelsamer introduce un capítulo para enseñar a leer de forma rápida y Nebrija contempla su libro final de la gramática como un resumen de todo lo dicho con el fin de facilitar la tarea de aprendizaje a todo aquel que quiera aprender castellano” (Rodríguez, 2013, p. 225).

En cualquier caso, ambas gramáticas contribuyen a la normalización de las lenguas castellana y alemana, representando “un punto de inflexión comparable a una mayoría de edad en la conciencia de la comunidad lingüística que la cultiva” (Rodríguez, 2013, p. 227). Estos acontecimientos son una muestra del interés creciente que existía en la Europa renacentista por la dignificación de las lenguas vernáculas y su estudio.

Asimismo, los cambios políticos que se suceden en Europa en el siglo XVI despiertan el interés por lenguas como el francés, el inglés y el italiano que irán desplazando gradualmente al “latín como lengua de comunicación oral y escrita, tanto en el ámbito educativo, como en el comercial, religioso o político” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 62).

“A partir del Humanismo, y con el auge de las nuevas lenguas modernas, el comercio y la difusión de las ideas por toda la Europa renacentista, el estudio de las lenguas extranjeras (...) vivió un momento de eclosión (...)” (Martín, 2009, p. 55) entre las élites. Sin embargo, no será hasta el siglo XX cuando se produzca una verdadera demanda por el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que hará proliferar diferentes enfoques y métodos de enseñanza de idiomas (Bernaus y Escobar, 2010).

Durante los siglos XV y XVI, la enseñanza de lenguas extranjeras se centró en las lenguas clásicas y su uso correcto. “El estudio del latín clásico (...) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII” (Richards y Rodgers, 2003, p. 13).

En el siglo XVII surge el denominado Realismo Pedagógico, movimiento que provocará profundas transformaciones en el ámbito educativo, también en la enseñanza de lenguas modernas, siendo diversos los intentos por desarrollar métodos menos centrados en la gramática y alejados del elitismo de siglos pasados, en los que el aprendizaje de lenguas estaba reservado a una minoría. Surgen así entusiastas del realismo naturalista como Wolfgang Ratke,

quien aspiraba a crear un método universal para enseñar lenguas muertas y modernas con rapidez, o aportaciones como las del pedagogo J.A. Comenio, quien consideraba que en la enseñanza de lenguas, las palabras nunca deberían aparecer separadas de las cosas que representan, de manera que la enseñanza de cualquier lengua debería “ir emparejada con la experiencia de las cosas” (Martín, 2009, p. 60). Para Comenio era igualmente importante no comenzar el aprendizaje de una lengua por la gramática, sino de la mano de frases sencillas y objetos corrientes, cuya complejidad iría creciendo con el tiempo.

En el siglo XVIII, el siglo de la Ilustración, el Siglo de las Luces en España, “la enseñanza de lenguas extranjeras entró por vez primera en el currículo académico, aunque la preponderancia del latín no se vio reducida en demasía” (Martín, 2009, p. 61). Inicialmente, las lenguas extranjeras “se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín” (Richards y Rodgers, 2003, p. 14). En este marco surge el *Método tradicional de gramática y traducción* (G-T) que imita el sistema empleado en la didáctica de las lenguas clásicas. Por aquel entonces, el estudio de las lenguas extranjeras tenía como finalidad poder “leer su literatura o (...) beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio” (Richards y Rodgers, 2003, p. 15).

Posteriormente, a finales del siglo XIX aparece un movimiento de reforma con nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas que se opone al *Método G-T* y que sentará las bases de propuestas nuevas en la didáctica de lenguas. Surge así el *Método directo* (MD) con el objetivo de salvar las deficiencias que presentaba el método anterior, al desatender las destrezas orales, centrarse en la traducción de textos y en la memorización de reglas y listas de vocabulario.

El MD fue un movimiento de corte naturalista, con planteamientos basados en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. El MD supuso “un avance significativo frente al método tradicional (...) al considerar que la expresión oral debía de prevalecer frente a la escrita” (Martín, 2009, p. 63) y al defender la enseñanza en la lengua meta, así como la enseñanza contextualizada de la gramática de manera inductiva, haciendo hincapié en la correcta pronunciación. Este método se popularizó en Europa a principios del siglo XX. En España se puso en práctica en la Escuela Central de Idiomas, germen de la red de EOI que hoy conocemos.

El *Método audiolingüe o audiolingüístico* (AL) se desarrolla a finales de la década de los 50 del siglo XX, desplazando al *Método G-T* que “dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940” (Richards y Rodgers, 2003, p. 15). Es éste un método de corte estructuralista, al considerar la lengua como una suma de estructuras, y conductista, por concebir el uso del lenguaje como una conducta, como una suma de hábitos cuyo aprendizaje se consigue mediante la repetición. Entre las aportaciones del *Método AL* destaca su contribución a “que el aprendizaje de la lengua fuera accesible a un gran número de personas gracias a la incorporación de técnicas sencillas como la imitación y la repetición (...)” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 68). Este método alcanzó su popularidad máxima en los años 1960, entrando en declive en la década de los 70 del siglo XX, al no proporcionar buenos resultados.

Métodos con cierta repercusión en la Europa de la segunda mitad del siglo XX serán el *Vermittelnde Methode* (VM) y el *Método audiovisual* (AV). En la Alemania de entonces (años 1950) surge el denominado *Vermittelnde Methode* (VM), el *Método intermediario* para atender la demanda de numerosos grupos de extranjeros que querían aprender alemán al llegar a la República Federal tras la II Guerra Mundial. Este método es un intento de “conciliar” el *Método G-T* y el *Método AL*, tomando elementos de uno y otro (Neuner y Hunfeld, 1993).

Por su parte, en Francia se desarrolla en la década de 1960 el *Método audiovisual* (AV) para contrarrestar la influencia creciente del inglés a nivel internacional tras la II Guerra Mundial. Se trata de un método de corte estructuralista y conductista, concebido para el aprendizaje de idiomas en estadios iniciales. En el proceso inicial de enseñanza de idiomas, la atención se centra en el lenguaje oral para luego pasar al escrito. Este método destaca por la importancia concedida a la contextualización de las estructuras lingüísticas (básicamente diálogos), lo que representa un paso decisivo hacia la concepción comunicativa del lenguaje en uso (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «método audiovisual»).

Los *Enfoques o Métodos humanísticos* abarcan las décadas de los 70 y 80 del siglo XX y surgen como alternativa a los métodos centrados en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas. “Los enfoques humanísticos acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano” (Williams y Burden, 2008, p. 39). Estos enfoques consideran el

aprendizaje como una experiencia plena de significado que atiende a la globalidad de la persona. En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras se subraya la importancia

“de la activación de resortes propios del ser humano, que habían sido dejados de lado en la tradición escolar. Entre ellos cabe enumerar: la responsabilidad individual, la autoestima, el desarrollo de la confianza en la propia valía, la cooperación, la actitud ante el aprendizaje, la afectividad y los sentimientos o la unidad indisoluble que constituye cualquier ser humano” (Sánchez, 2009, p. 209).

Métodos de enfoque humanístico destacados son el *Aprendizaje de la lengua en comunidad*, el *Método de respuesta física total o del movimiento*, el *Método silencioso*, la *Sugestopedia* o la *Programación neurolingüística* (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoques humanísticos»). “Todos ellos tienen un denominador común: vienen motivados en su origen por ciencias ajenas a la lingüística” (Sánchez, 2009, p. 210).

En las décadas de 1970 y 1980 se produce un verdadero cambio de paradigmas en la enseñanza de idiomas (Richards y Rodgers, 2003) con la aparición del concepto de competencia comunicativa que desembocará en lo que hoy denominamos *Enfoque comunicativo* (EC). Los objetivos comienzan a ser descritos en términos de competencia comunicativa y aprender una lengua será sinónimo de aprender a comunicarse. En los primeros años se acuñó el término de *Enfoque nocional-funcional* o *Enfoque funcional*. El término *nocional* se refiere a las nociones o campos semánticos comunicativos y el *funcional* a las funciones, es decir, a la finalidad del uso lingüístico en cada caso.

Los *Enfoques nocional-funcionales* y los programas umbrales resultantes de los mismos “constituyeron una especie de ‘puente’ entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa, de tal manera que el hoy denominado *Enfoque comunicativo* engloba bastantes más elementos que el inicialmente llamado *Enfoque nocional-funcional* (Sánchez, 2009). Los mencionados programas umbrales hacen referencia al *Nivel Umbral / The Threshold Level*, esto es, al “grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «Nivel Umbral»).

El *Enfoque comunicativo* o *Método comunicativo* (véase al respecto Sánchez, 2003, p. 107 y ss.) gozó de gran aceptación en los años 80 y 90 del siglo XX.

“Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoque comunicativo»).

El EC supuso un cambio de paradigmas cuya repercusión ha llegado hasta nuestros días. Desde el principio gozó de amplia aceptación, si bien la forma de interpretarlo y aplicarlo ha sido relativamente variada, habiendo pasado desde sus comienzos por etapas diferentes (Richards y Rodgers, 2003).

“En su primera fase, una preocupación básica era la necesidad de desarrollar un programa que fuese compatible con el concepto de competencia comunicativa. Esto condujo a unas propuestas para la organización de programas en términos de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En la segunda fase, la ECL [Enseñanza Comunicativa del Lenguaje]³³ se centró en unos procedimientos para identificar las necesidades de los alumnos, de lo cual surgieron propuestas para hacer del análisis de las necesidades un componente esencial de la metodología comunicativa (Munby, 1978). En su tercera etapa, la ECL se centró en los tipos de actividades en el aula que se podían utilizar como base de una metodología comunicativa, como el trabajo en grupo, el trabajo en la tarea y las actividades de lagunas en la información (Prabhu, 1978)” (Richards y Rodgers, 2003, p. 172).

Muchos de los enfoques que surgen después

³³ El *Enfoque comunicativo* es denominado por Richards y Rodgers (2003) *Enseñanza comunicativa de la lengua (ECL)*. Otros como Sánchez (2009) hablan de *Método comunicativo*.

“son considerados como descendientes directos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (...). En cierto sentido (...) casi todas las propuestas de enseñanza más recientes (...) podrían afirmar que contienen principios asociados a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Sin embargo, [no hay que olvidar que] estas propuestas versan sobre diferentes aspectos de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. [Así, por ejemplo], el Aprendizaje cooperativo, que comparte muchas características de la ECL, fomenta el aprendizaje a través de la comunicación en parejas o grupos pequeños. La organización y las actividades cooperativas son esenciales en este enfoque. La Enseñanza basada en tareas propugna la importancia, como base del aprendizaje, de unas tareas instructivas especialmente diseñadas” (Richards y Rodgers, 2003, p. 173).

El *Enfoque natural* (EN), surgido en la década de 1980, es considerado “compatible con los principios del EC (Richards y Rodgers, 2003, 161). El EN está basado en las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas que ya describimos en un apartado anterior de este capítulo. Según este enfoque, la función más importante de la lengua es la comunicación, de ahí que la enseñanza haya de centrarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas, concediendo gran importancia al significado y dejando la forma / la gramática en un segundo plano.

En el EN, para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es más importante el tiempo de exposición y la cantidad de input recibido que la práctica, siendo igualmente relevante la preparación emocional del aprendiente (filtro afectivo) (Krashen y Terrel, 1988). La mayor novedad de este método “no radica en las técnicas que propone, sino en la forma de usarlas a modo de actividades prácticas que no buscan la producción por parte del usuario sino la comprensión” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 74). Su mayor pretensión de originalidad radica en “que se centra más en actividades prácticas comprensibles y significativas que en la producción de enunciados y oraciones perfectos desde un punto de vista gramatical” (Richards y Rodgers, 2003, p. 187). Para Sánchez (2003, p. 129), entre los rasgos que definen el EN, “el más sobresaliente es el referido a la ‘exposición a la lengua’, como paso indispensable para lograr la *adquisición* (y no solamente el aprendizaje)”.

El *Enfoque comunicativo* y el *Enfoque natural* (EN) coinciden plenamente en muchos elementos clave: énfasis en el mensaje sobre la forma, relevancia del tiempo de exposición a

la lengua meta, falta de protagonismo de la gramática, refuerzo del protagonismo del alumno, refuerzo del papel del profesor como mediador o la riqueza de la tipología de actividades (Sánchez, 2009). Sin embargo, elementos como la distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* han otorgado identidad al EN que ha gozado de autonomía propia como método (*Ibíd.*).

En los años 1990, Lewis y otros formularon propuestas para la enseñanza de idiomas basadas en el léxico a las que denominaron *Enfoque léxico*. Sin embargo, tal como apuntan Richards y Rodgers (2003), dichas propuestas no pueden ser contempladas como un enfoque o método, puesto que el léxico constituye un componente de la competencia comunicativa.

También en los años 90 del siglo XX se desarrolla el denominado *Enfoque por tareas* (ET), considerado como una evolución del *Enfoque comunicativo*. Este enfoque es

“la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoque por tareas»).

Según Robles (2019), el ET se corresponde con el *Enfoque orientado a la acción* (EOA), propuesta metodológica del MCERL de 2001 y su volumen complementario de 2018. En este sentido, argumenta Robles, que el ET pone el foco de atención en el significado, en la transmisión e intercambio de información, primando el uso efectivo de la lengua sobre la corrección lingüística; “se centra en atender las necesidades del alumno para cumplir tareas de la vida real de las que los exponentes y funciones lingüísticas son herramientas subsidiarias” (Robles, 2019, p. 13).

En la Tabla 53 sintetizamos los elementos más característicos de los métodos y enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras aquí revisados.

Tabla 53: Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

<i>Principios y características</i>	<i>Papel del profesor</i>	<i>Papel del alumno</i>
Método de gramática y traducción (G-T), también llamado método tradicional o prusiano		
<i>Dominante de mediados del XIX a mediados del XX. Inicialmente ideado para la enseñanza de latín y griego. Método desarrollado plenamente a partir de 1845 por el estadounidense Sears.</i>		
<p>La lengua es un sistema de reglas que se enseña a través de textos literarios.</p> <p>El objetivo: capacitar a los alumnos para la lectura y el análisis de la lengua objeto de estudio.</p> <p>La traducción (directa e inversa) es la vía óptima para el dominio de la LE.</p> <p>Destrezas: desarrollo de la comprensión y producción escrita controlada. No se ocupa de la comprensión y expresión oral, ni se estimula el pensamiento en la lengua extranjera.</p> <p>La gramática se presenta deductiva y normativa.</p> <p>Memorización léxica, morfológica y sintáctica.</p> <p>Importante: la exactitud léxica y gramatical.</p> <p>Tratamiento del error: corregido y a evitar a toda costa.</p> <p>La L1 de los alumnos es la lengua de referencia e instrucción.</p>	<p>Dominante.</p> <p>Autoridad máxima.</p> <p>Modelo para el alumno.</p> <p>Instructor y corrector de errores.</p> <p>Clase frontal.</p>	<p>Pasivo.</p> <p>Imitador.</p> <p>Memoriza reglas gramaticales y vocabulario.</p> <p>Lee y traduce.</p>
Método directo (MD)		
<i>Popular a finales del XIX y principios del XX. Nace en Europa, como reacción al método G-T, para dar respuesta a la necesidad creciente de comunicación a nivel internacional.</i>		
<p>De corte naturalista, es decir, con planteamientos basados en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua.</p> <p>Uso <i>exclusivo</i> de la LE, asumiendo que el aprendizaje de la LM y la LE constituyen procesos similares (enfoque naturalista del aprendizaje).</p> <p>Objetivo prioritario: aprendizaje de la lengua oral. De ahí la enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.</p> <p>Destrezas: prioriza la comunicación oral, siendo la expresión oral la habilidad básica, desarrollada de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas.</p> <p>Establecimiento de una relación directa entre la palabra extranjera y la realidad representada mediante la demostración (objetos, dibujos, mímica).</p>	<p>Proporciona el <i>input</i> que sirve de modelo de lengua.</p> <p>Gestiona el funcionamiento del aula e interacciona con los alumnos.</p>	<p>Activo y participativo.</p> <p>Imita, asocia e infiere.</p> <p>Interacciona con el profesor y los alumnos.</p>

<p>Gramática inductiva, en segundo plano, dando protagonismo al vocabulario, las situaciones comunicativas, el diálogo y la interacción oral.</p> <p>Énfasis en la pronunciación.</p> <p>Tratamiento del error: se evita asumiendo que genera hábitos incorrectos.</p>		
--	--	--

Método audiolingüístico o audiolingüe (AL)

Surge a finales de los años 1950 en EEUU, consigue su máxima popularidad en los años 60 del siglo XX y entra en declive en los 70. Surge para dar respuesta a la coyuntura internacional tras la II Guerra Mundial, momento en el que se hizo necesario el aprendizaje de idiomas.

<p>De corte estructuralista y conductista.</p> <p>La lengua es un sistema de estructuras (base lingüística estructuralista).</p> <p>El uso del lenguaje es un comportamiento social, un conjunto de conductas aprendidas y el aprendizaje de una lengua es el resultado de una suma de hábitos, es un proceso mecánico, no racional, consecuencia de la imitación y la repetición de respuestas a estímulos concretos (conductismo).</p> <p>Análisis contrastivo de la LM y la LE para identificar semejanzas y diferencias, y poder establecer una progresión en el aprendizaje de acuerdo con la complejidad lingüística y así evitar errores.</p> <p>Destrezas: prioriza las destrezas orales -sobre todo la expresión oral- por encima de las escritas, siendo habitual la siguiente secuencia didáctica: comprensión oral, expresión oral (repetición de estructuras), comprensión escrita y expresión escrita.</p> <p>El desarrollo de la destreza oral implica tener una pronunciación y un conocimiento de la gramática correctos, además de la habilidad de responder de manera rápida y correcta en contextos de comunicación.</p> <p>Libros de texto: la elección de textos, temas y situaciones está subordinada al principio de progresión gramatical.</p> <p><i>Input</i> pautado: principios sistemáticos en la selección, gradación y presentación del <i>input</i>.</p> <p>Tipología de ejercicios: diálogos y ejercicios de repetición, memorísticos. Ejercicios estructurales (<i>pattern drills</i>) de repetición, de sustitución, de reformulación, de completar, etc. para la automatización de patrones lingüísticos.</p> <p>Se hace hincapié en la correcta pronunciación, el acento, el ritmo y la entonación.</p>	<p>Papel central y activo.</p> <p>Controla y dirige según las pautas del método.</p> <p>Proporciona estímulos y modelos.</p> <p>Corrige la actuación del alumnado.</p> <p>Clase frontal.</p>	<p>Papel pasivo y reproductivo.</p> <p>Responde a estímulos atendiendo a la forma más que al contenido.</p> <p>Repite de manera mecánica patrones lingüísticos y los memoriza.</p> <p>No toma la iniciativa en la interacción para evitar posibles errores.</p>
--	--	---

<p>Gramática inductiva, presentada de manera lineal y progresiva, además de integrada en diálogos correspondientes a situaciones cotidianas.</p> <p>La unidad lingüística básica es la oración.</p> <p>Vocabulario: ha de estudiarse en un contexto.</p> <p>Empleo de recursos tecnológicos: laboratorio de idiomas, principalmente para entrenar la pronunciación y la comprensión oral;</p> <p>Uso de imágenes para crear asociaciones.</p> <p>Se evita el uso de la LM.</p>		
--	--	--

Die vermittelnde Methode (VM) - Método intermediario

Surge en Alemania tras la II Guerra Mundial, momento en el que llegan a la República Federal numerosos grupos de extranjeros de diferentes nacionalidades que quieren aprender alemán para poder desenvolverse en la vida cotidiana. Se trata de un intento de “intermediar” / “conciliar” el método G-T y el método AL.

<p>Contiene elementos del método AL:</p> <p>Uso de la LE en el aula (en contraposición al método G-T en el que predominaba el uso de la LM).</p> <p>Textos: tratan temas de la vida cotidiana y abundan los textos dialógicos (el método G-T se sirve de textos literarios).</p> <p>La progresión gramatical viene marcada por la lengua meta (en el método G-T venía determinada por la LM).</p> <p>La presentación de la gramática es inductiva: primero se presentan ejemplos, luego las reglas y finalmente las excepciones (en contraposición al método G-T, en que la regla se presentaba en primer lugar).</p> <p>La tipología de ejercicios viene determinada por la gramática: textos con huecos, ejercicios de sustitución, ejercicios de transformación, etc. (característicos del método AL), cuya finalidad es el uso correcto de la gramática.</p> <p>Contiene elementos del método G-T:</p> <p>La gramática y la progresión gramatical determinan la concepción de los libros de texto.</p> <p>Los textos están al servicio de la gramática; son textos redactados pensando en la introducción/presentación de contenidos gramaticales distintos en cada caso, por lo que no resultan auténticos, ya que en una situación real se construirían de otra manera.</p>		
---	--	--

<p>Obra más representativa del método: “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” de D. Schulz und H. Griesbach.</p>		
<p>Método audiovisual (AV) <i>Desarrollado en Francia en la década de 1960 para contrarrestar la influencia creciente del inglés a nivel internacional tras la II Guerra Mundial.</i></p>		
<p>De corte estructuralista y conductista.</p> <p>Se desarrolla paralelamente -pero de manera independiente- al método audiolingüe. No obstante, presenta muchas similitudes con éste, pero con características más avanzadas.</p> <p>Concebido para la enseñanza de LE a principiantes.</p> <p>El aprendizaje de una lengua es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de respuestas a estímulos concretos (conductismo).</p> <p>Destrezas: prioriza el lenguaje oral sin desatender el escrito. El aprendizaje de la LE se inicia con el lenguaje oral, haciendo hincapié en la pronunciación, para trabajar el lenguaje escrito (leer y escribir) en una fase posterior.</p> <p>Asume la naturaleza social y situacional del lenguaje, contextualizando la LE con ayuda de imágenes, lo que representa un paso decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje.</p> <p>El aprendizaje de la LE se realiza, a ser posible, acompañado de imágenes ilustrativas. Así, por ejemplo, en el caso de un diálogo, primero se presentan las imágenes que facilitan la comprensión y luego se escucha el mismo.</p> <p>La gramática, integrada en diálogos correspondientes a situaciones cotidianas y acompañados de imágenes que sirven de contexto social, se aprende de forma intuitiva (inductiva).</p> <p>La unidad lingüística básica es la oración.</p> <p>Libros de texto: los diálogos y ejercicios están al servicio de patrones lingüísticos.</p> <p>Medios técnicos: ayudan a reforzar la motivación. Empleo simultáneo de materiales acústicos (grabaciones en cinta magnética) y visuales (filminas -además de historietas e ilustraciones-) como diferencia fundamental con el método audiolingüe.</p> <p>Los recursos visuales ayudan a contextualizar la LE en uso, facilitan la comprensión y ayudan a recordar información (recurso nemotécnico).</p>	<p>Controla y dirige el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Gestiona el tiempo y los recursos.</p>	<p>Receptivo.</p> <p>Reproductivo y parcialmente creativo.</p> <p>Repite de manera mecánica patrones lingüísticos y los memoriza.</p> <p>Imita con corrección el modelo, pero luego lo traslada a situaciones similares en la vida real (creación de sus propios diálogos a partir de imágenes, juegos de rol).</p>

<p>Ejercicios estructurales (<i>pattern drills</i>) de repetición, de huecos, de transformación, para la automatización de patrones lingüísticos; creación de diálogos propios y juegos de rol.</p> <p>Se evita el uso de la LM.</p>		
--	--	--

Enfoques humanísticos o alternativos

Surgen en los años 70 y 80 del siglo XX como alternativa a los métodos centrados en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas, dominantes en la primera mitad del siglo XX.

<p>Consideran el aprendizaje como una experiencia plena de significado que atiende a la globalidad de la persona, lejos de la dicotomía de lo racional y lo emotivo de métodos anteriores.</p> <p>Fundamentados más en la psicología que en la lingüística.</p> <p>Confieren más importancia a la variable afectiva del aprendizaje, frente a la variable cognitiva. De ahí la promoción de valores como la autoestima, la empatía y la motivación, así como de actitudes adecuadas frente al aprendizaje.</p> <p>Parten de aprendizajes significativos, basados en la experiencia y relevantes para el aprendiente a fin de conseguir su implicación activa y aprendizajes más efectivos.</p> <p>Dan importancia al entorno de aprendizaje.</p> <p>Creen que la independencia, la creatividad y la confianza germinan en contextos de aprendizaje en los que la crítica externa se mantiene al mínimo y se fomenta la autoevaluación.</p> <p><u>Métodos de enfoque humanístico destacados</u> (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoques humanísticos»):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de la lengua en comunidad o método comunitario (Desarrollado por Curran, 1972 y 1976; concretado por discípulos suyos como La Forge, 1983): <p>Cuando un adulto aprende una LE se enfrenta a barreras psicológicas que dificultan el aprendizaje. Este problema se resuelve con ayuda psicológica, ejerciendo el profesor el papel de asesor de los alumnos en la clase de idiomas.</p> <p>Alumnos y profesores constituyen una comunidad en la que se fomenta la cooperación y no la competitividad. El aprendizaje de una LE se concibe como un logro colectivo, siendo el resultado de la colaboración de todos los miembros de la comunidad. Fomenta una formación integral del alumno, al incluir la variable cognitiva y la afectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta física total o del movimiento (Desarrollado por Asher. Gozó de cierta popularidad en los años 1970 y 1980): 	<p>Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje.</p> <p>Aunque está en función del método en cuestión, en líneas generales, mejora la práctica del profesor al poder contemplar aspectos como la creación de un sentimiento de pertenencia a un grupo, la introducción de temas relevantes para el aprendiente, el desarrollo de la identidad individual, el fomento de la autoestima, el fomento de la creatividad, la estimulación del aprendizaje, la negociación, la minimización de la crítica, el fomento de la autoevaluación, etc.</p>	<p>Participación más o menos activa en función del método de enfoque humanístico.</p> <p>Responsable de su proceso de aprendizaje.</p>
---	--	--

De corte estructuralista y conductista, pero con elementos humanistas (la necesidad de eliminar los filtros afectivos que puedan impedir o dificultar el aprendizaje).

El proceso de aprendizaje de una LE es un proceso natural, similar al del aprendizaje de la LM (enfoque natural), centrado en el desarrollo de la capacidad para comunicarse en la lengua meta mediante técnicas de activación y relajación.

Combina el habla y la acción. La LE se aprende mediante la acción física.

Énfasis inicial en el desarrollo de la comprensión auditiva. Desarrollo de las destrezas receptivas antes que las productivas, primando las orales, puesto que el objetivo principal es el desarrollo de la competencia oral en niveles iniciales.

Se presta más importancia al significado que a la forma.

Clima en el aula: de relajación, de tranquilidad y de confianza.

Se minimiza la ansiedad o el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego (eliminación de filtros afectivos).

Gramática inductiva.

Uso de estructuras lingüísticas básicas (en especial en imperativo).

Selección del material atendiendo a criterios léxicos y gramaticales.

El profesor: conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; gestor de las actividades de clase. Permite errores en los primeros estadios para no inhibir al alumnado.

El alumno: escucha y responde a mandatos orales; también puede dar órdenes. Se le anima a hablar en el momento en que se siente preparado para hacerlo.

- **Método silencioso o del silencio o Vía silenciosa** (Gattegno será su promotor; 1972 y 1976): el aprendizaje de la lengua es concebido como un proceso de crecimiento personal, distinto del proceso de aprendizaje de la LM. Fomenta el uso de la lengua por parte de los aprendientes, a quienes el docente exhorta a producir la mayor cantidad posible de enunciados, con lo que sus intervenciones -las del profesor- se reducen al máximo. El alumno es actor principal y no un oyente pasivo. El alumno asume la responsabilidad para descubrir y comprobar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Aprendizaje por descubrimiento y como una actividad creativa y orientada a la resolución de problemas.

- **Sugestopedia** (Desarrollada por Lazanov; 1978): utilización de la relajación y la sugestión para conseguir mejores resultados en

<p>el aprendizaje de LE. Importancia del entorno de aprendizaje (decoración, música, personalidad del profesor, etc.).</p> <p>- Programación neurolingüística (PNL): (Desarrollada originariamente por J. Grinder y R. Bandler a mediados de la década de los años 1970). Aunque no es un método de enseñanza de idiomas, se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras. La PNL se trata de una filosofía según la cual las personas tienen poder para mejorar su vida. Su atractivo en la enseñanza de idiomas viene dado porque sus principios humanistas proporcionan técnicas que favorecen el aprendizaje, como por ejemplo, técnicas que ayudan a los aprendientes a acceder a estados afectivos muy eficaces para el aprendizaje; potenciación del alumno como persona, etc. La responsabilidad queda repartida entre profesor y alumnos. El profesor escucha, comprende y ayuda a aprender, además de organizar, gestionar y asesorar. Los alumnos ayudan a sus compañeros en el aprendizaje y participan en la elaboración del programa, lo que refuerza su motivación.</p> <p>Cada uno de estos métodos es muy diverso, al igual que muy diversa ha sido su implantación, no habiendo encontrado gran eco en los contextos institucionales. Sin embargo, han repercutido de manera indirecta en las prácticas didácticas al concederse mayor importancia a los componentes vivenciales del aprendizaje.</p>		
--	--	--

Enfoque comunicativo

Surge en la década de los 70 del siglo XX y goza de gran aceptación en los 80 y 90.

Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística.

Este enfoque irá cediendo terreno al Enfoque por tareas, considerado su heredero.

<p>Diversas formas de interpretarlo y aplicarlo.</p> <p>El lenguaje se presenta como un medio que sirve para la comunicación y no como un sistema gobernado por reglas.</p> <p>La comunicación es un proceso que, en cada caso, tiene un propósito concreto, unos interlocutores concretos y se desarrolla en una situación concreta (competencia pragmática).</p> <p>El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error.</p> <p>Objetivos del aprendizaje: comunicarse eficazmente en la lengua meta.</p>	<p>Analiza las necesidades de los alumnos.</p> <p>Organiza.</p> <p>Anima.</p> <p>Orienta.</p> <p>Ayuda.</p> <p>Asesora.</p>	<p>Protagoniza el proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Activo, especulativo y creativo.</p> <p>Ejecutor de su propio aprendizaje</p> <p>Interacciona y coopera con el</p>
--	---	--

<p>Objetivo de la enseñanza de idiomas: desarrollar la competencia comunicativa y no sólo la lingüística, es decir, capacitar al aprendiente para una comunicación real con otros hablantes de la LE, tanto a nivel oral como escrito (se toman en cuenta las cuatro destrezas).</p> <p>Los objetivos se describen en términos de competencia comunicativa.</p> <p>Los contenidos se organizan siguiendo parámetros situacionales y funcionales, sin perder de vista el código gramatical característico de cada situación y función.</p> <p>La enseñanza se centra en el alumno y tiene en cuenta su realidad y sus preferencias, sin perder de vista el carácter comunicativo.</p> <p>La lengua se trabaja a nivel de texto / discurso oral y escrito de la mano de textos auténticos (adaptados o no), teniendo en cuenta los géneros discursivos (carta comercial, receta, artículo periodístico, etc.), los contextos en los que se producen y los rasgos propios en cada caso relativos a la intención comunicativa, tipo de información (temas), organización de la información, marcas de emisor y receptor, registro, etc.</p> <p>Gramática fundamentalmente inductiva, basada en actividades que propicien el descubrimiento del sistema lingüístico y sus reglas por parte del alumnado. La gramática es entendida como un medio para lograr un fin comunicativo y está supeditada a la relevancia y funcionalidad para la comunicación.</p> <p>Libro de texto: empleado junto con otros materiales didácticos y materiales auténticos.</p> <p>Actividades significativas que requieran comunicación real; actividades comunicativas significativas para un aprendizaje real.</p> <p>Tipos de actividades: abundancia y variedad ilimitada de actividades siempre que beneficien el desarrollo de la competencia comunicativa; actividades interactivas, actividades lúdicas (canciones, juegos, etc.), elaboración de proyectos de diferente duración, ordenación secuencial de dibujos y descripción de las secuencias, resolución de problemas, debates, representaciones, improvisaciones, etc.; pero también repetición de patrones o modelos, textos con huecos, redacción libre o guiada, tomar notas, ejercicios para escribir en grupo, lectura en voz alta en clase, etc. Variedad en función de objetivos y riqueza que refuerza la motivación y despierta el interés del alumnado.</p> <p>Tipos de agrupamiento para trabajar en el aula: en parejas, tríos, grupos mayores o en el pleno de la clase (promoción del aprendizaje cooperativo).</p>	<p>Fomenta la cooperación entre alumnos.</p> <p>Propone tareas de tipología diversa para atender la diversidad de estilos y estrategias de aprendizaje.</p> <p>Facilita el aprendizaje creando un ambiente positivo y adecuado que despierte el interés del alumno y refuerce su motivación.</p> <p>Fomenta el respeto y la participación, a la vez que la responsabilidad.</p>	<p>profesor y otros alumnos.</p>
---	---	----------------------------------

<p>Materiales: diversos y variados, representativos de la realidad comunicativa; gran variedad de tipos de texto; todo al servicio del fomento del uso comunicativo de la lengua.</p> <p>Evaluación de todo el proceso.</p> <p>Se incentiva el uso de la LE desde el principio. No obstante, se acepta el uso de la LM cuando sea necesario y el proceso de E-A se beneficie de ello.</p> <p>El error es consustancial al proceso de aprendizaje, por lo que se tolera en su justa medida, siendo normal su presencia.</p> <p>Se fomenta la implicación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (aprendizaje activo).</p> <p>Se enfatiza la autoresponsabilidad del que aprende sobre su propio proceso de aprendizaje (aprendizaje activo).</p> <p>Se incluyen aspectos complementarios como la motivación , el interés, la participación activa, el incremento del protagonismo por parte de los alumnos, etc.</p> <p>El Consejo de Europa se suma en la década de los 70 del siglo XX a la corriente comunicativa, encomendando a un grupo de acreditados lingüistas y profesores de lengua —conocido como el <i>Grupo de Expertos</i>— la elaboración de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos que da inicialmente como resultado la publicación de los programas nocional-funcionales contenidos en la publicación de Van Ek titulada <i>The Threshold Level</i> de 1975, dedicada al inglés, cuyos equivalentes en otras lenguas se publican poco tiempo después - <i>Un Niveau Seuil</i> (1976 para e francés), <i>Nivel Umbral</i> (1979 para el español), <i>Kontakt Schwelle</i> (1980 para el alemán), <i>Livello Soglia</i> (1981 para el italiano), etc. Dicho trabajo culmina con la publicación en 2001 del <i>Marco Común de Referencia para las Lenguas</i> (MCERL) y, en 2017/18, su <i>Companion Volume</i>, bajo el título <i>Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors</i>.</p>		
<p>Enfoque natural (EN)</p>		
<p><i>Propuesta de enseñanza de LE presentada en 1977 por T. Terrell a partir de su experiencia como profesora de ELE. T. Terrell y S. Krashen publican en 1983 “The Natural Approach”, dando a conocer los principios, técnicas y procedimientos de aula del método. Ideado para principiantes y su acceso al nivel intermedio.</i></p>		
<p>La competencia comunicativa en la L2 se desarrolla utilizando la lengua meta en situaciones comunicativas significativas, sin emplear la L1 ni recurrir a un análisis gramatical.</p>	<p>Fuente principal de <i>input</i> comprensible en la L2.</p>	<p>Receptor de LE en un primer estadio, productor a medida que</p>

<p>Concepción del aprendizaje basada en las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas.</p> <p>La función más importante de la lengua es la comunicación, de ahí que la enseñanza se centre en el desarrollo de las habilidades comunicativas, concediendo gran importancia al significado y dejando la forma / la gramática en un segundo plano, enfatizando la importancia del vocabulario para la comprensión e interpretación de enunciados.</p> <p>Para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera es más importante el tiempo de exposición, la cantidad de <i>input</i> recibido que la práctica, siendo igualmente relevante la preparación emocional del aprendiente (filtro afectivo).</p> <p>Los estudiantes reciben gran cantidad de <i>input</i> comprensible, centrando su atención más en el significado que en la forma. La producción de mensajes en la lengua meta tiene lugar cuando los estudiantes se sienten preparados para ello, siendo también aquí más importante lo que se dice que cómo se dice.</p> <p>Técnicas: las toma prestadas de otros métodos, pero adaptándolas al esquema teórico del enfoque natural, centrado en proporcionar un <i>input</i> comprensible y en crear un ambiente motivador en clase que facilite la comprensión teniendo en cuenta factores afectivos (reducción de la ansiedad y fomento de la autoestima del aprendiente).</p> <p>Tipología de ejercicios en la fase inicial: preguntas de elección entre dos opciones, ejercicios con huecos, creación de frases cortas, empleo de estructuras dialógicas fijas, etc. Tipología de ejercicios en la fase avanzada: simulaciones, juegos de rol, etc. Aportando información personal y opiniones y propiciatorios de la participación del alumnado en la resolución cooperativa de problemas.</p> <p>Materiales: complejos y variados, representativos de la realidad comunicativa.</p> <p>Temas: cuestiones básicas y fundamentales de la vida diaria.</p> <p>Gramática: subordinada a las necesidades comunicativas. Siempre asociada a las funciones comunicativas pertinentes en cada caso.</p> <p>El error: consustancial al proceso de aprendizaje. Debe corregirse de manera positiva.</p>	<p>Proporciona elementos extralingüísticos que facilitan la comprensión.</p> <p>Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje.</p> <p>Selecciona y organiza las actividades y los materiales más adecuados en cada momento teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.</p>	<p>avanza en el aprendizaje.</p> <p>Aporta información sobre sus necesidades y objetivos.</p> <p>Acuerda con el profesor el tiempo a dedicar a las actividades de aprendizaje.</p> <p>Aprende y utiliza técnicas de control de la conversación para regular el <i>input</i>.</p> <p>Decide cuándo hablar, qué decir y qué expresiones lingüísticas usar en función del estadio de desarrollo de su competencia comunicativa.</p>
---	--	--

Enfoque por tareas (ET)

Surge en la década de los 90 del siglo XX. Considerado heredero del Enfoque comunicativo.

<p>Inspirado en una visión interactiva de la lengua.</p> <p>La lengua es un sistema de comunicación y lo fundamental en la comunicación es el mensaje, el significado, por lo que la comunicación y la interacción son primordiales para la adquisición de un idioma.</p> <p>Metodología de base comunicativa que prioriza el significado, el contenido y la comunicación frente a la forma.</p> <p>Objetivo del aprendizaje: comunicarse eficazmente en la realización de tareas o funciones habituales. Desarrollo de la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.</p> <p>Las tareas son el eje central de esta metodología, el eje sobre el que estructurar la clase; son la herramienta fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas.</p> <p>Aprendizaje basado fundamentalmente en tareas de naturaleza comunicativa e interactiva, pero también en tareas centradas en la forma lingüística. Todas ellas orientadas al fin último: poder comunicarse en la lengua en cuestión.</p> <p>Las tareas proporcionan el <i>input</i> y <i>output</i> necesarios y posibilitan la negociación interactiva del significado, elementos necesarios para el aprendizaje.</p> <p>El aprendizaje de un idioma se produce cuando el alumno tiene oportunidad de implicarse tanto en la producción como en la comprensión.</p> <p>Materiales: complejos y variados. Auténticos o representativos de la realidad comunicativa que encierran significados reales y de interés.</p> <p>Actividades: variadas; han de reforzar la motivación y la implicación activa del alumno.</p> <p>El error es consustancial al proceso de aprendizaje y ha de ser tratado de manera adecuada para evitar inhibir o frustrar al alumno. El uso efectivo de la lengua cobra más importancia sobre la corrección lingüística.</p> <p>Se presta atención a las necesidades del alumnado quien ha de implicarse de manera activa.</p> <p>Ambiente en el aula: de respeto, participación y responsabilidad.</p>	<p>Guía en la clase.</p> <p>Crea las condiciones adecuadas para que los alumnos aprendan y creen su propio saber sobre la base del que ya poseen.</p> <p>Organiza, guía, aconseja y orienta al alumno en la realización de tareas para que sean éstos los que tomen las decisiones definitivas sobre el aprendizaje.</p>	<p>Participante activo.</p> <p>Protagonista del proceso.</p>
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Bernaus y Escobar (2010), Consejo de Europa (2002), Instituto Cervantes (2020), Martín (2009), Hernández (1999), Krashen y Terrel (1988), Neuner *et al.* (2009), Richards y Rodgers (2003) y Sánchez (2009).

A lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras han sido numerosos los intentos de desarrollar métodos efectivos para la enseñanza de idiomas. Hasta bien entrado el siglo XX, la didáctica de las lenguas estuvo marcada por los sistemas de enseñanza de las lenguas clásicas. Posteriormente dominaron los métodos estructuralistas y conductistas hasta que en los años 1960 se produce una revolución cognitiva que aspira a salvar las deficiencias de métodos anteriores (Martín, 2009, p. 64). Sin embargo, el verdadero cambio de paradigmas en la enseñanza de idiomas tuvo lugar en los años 70 y 80 del siglo XX (Richards y Rodgers, 2003) con la aparición del concepto de competencia comunicativa que desemboca en lo que hoy denominamos *Enfoque comunicativo*.

Como ya apuntamos, el *Enfoque comunicativo* será el primero en formular objetivos en forma de competencias, inicialmente referidas a la competencia lingüística y posteriormente a la competencia comunicativa (Trujillo, 2002). La competencia lingüística estaba entonces conformada por el componente fonológico, el morfológico, el sintáctico, el semántico y el léxico (*Ibíd.*). Sin embargo, el carácter limitado de esta concepción propició que D. Hymes acuñara por vez primera en 1971 el término competencia comunicativa, cuestionando el concepto de competencia lingüística por considerar que la lengua no puede abstraerse de los rasgos socioculturales de la situación de uso. “Hymes acuñó el concepto de competencia comunicativa con el que se indicaba que el hablante competente es aquel que es capaz de utilizar la lengua de forma apropiada a la situación comunicativa” (Bernaus y Escobar, 2010, p. 55). Este concepto, tal como indican Bernaus y Escobar (2010, p. 55), “pronto impregnó toda la posterior evolución de los métodos de enseñanza”.

“El término *competencia* había sido creado por Chomsky en oposición al término de *actuación*. Pero Chomsky y Hymes definen el término de muy diferentes maneras. Mientras que para Chomsky *competencia* significa conocimiento del sistema lingüístico y *actuación* significa el uso de dicha competencia, para Hymes el término *competencia comunicativa* incluye tanto el conocimiento como la habilidad de usar la lengua” (*Ibíd.*).

El término *competencia comunicativa* fue utilizado posteriormente por S. Savignon (1972) “para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «competencia comunicativa»), apuntando a la capacidad de las personas para hacer un uso significativo de la lengua.

En los años 1980, Canale y Swain identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa interrelacionadas entre sí: la competencia lingüística o gramatical, la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no-verbales) (Trujillo, 2002), a las que J. Van Ek añade en 1986 la competencia social y la competencia sociocultural (marco de referencia propio del hablante nativo, diferente del marco del aprendiz).

También en la década de los 80 del siglo XX comienza a prestarse una atención creciente al componente cultural en la didáctica de las lenguas. Según M. Byram (1995; 2001, tal como cita el Instituto Cervantes, 2020, s.v. «competencia intercultural»), “la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural” (*Ibíd.*).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas se habla de *Enfoques culturales* para referirse a los enfoques que fomentan el desarrollo de la competencia intercultural, estableciendo vínculos entre la lengua y la cultura. Los principales enfoques en esta línea son el *Enfoque de las destrezas sociales* (*The Social Skills Approach*) y el *Enfoque holístico* (*The Holistic Approach*). El primero se centra en la relevancia de la comunicación no verbal y el desarrollo de destrezas sociales para aproximarse a la competencia comunicativa del hablante nativo y éste concibe la lengua como un obstáculo para el entendimiento entre culturas. El segundo, por su parte, busca desarrollar la sensibilidad y la empatía hacia culturas diferentes en el aprendiente con el fin de evitar el choque cultural, el cual ha de convertirse en un mediador entre culturas. En los *Enfoques culturales*, la lengua se concibe como parte integrante de la cultura, no siendo dissociables lengua y cultura. En sentido estricto, estos enfoques no pueden considerarse como métodos de enseñanza de lenguas. Más bien son el resultado de la profundización en el concepto de competencia comunicativa (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «enfoques culturales»).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas distingue tres componentes dentro de la competencia comunicativa: la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática

“que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender” (Instituto Cervantes, 2020, s.v. «competencia comunicativa»).

Aunque el MCERL no se creó como manual normativo, los Gobiernos, autoridades educativas y una buena parte del profesorado lo han tomado como tal y "(...) aunque no haya sido la pretensión de sus autores, el MCER se ha convertido en el manual de referencia para todos los sistemas educativos de Europa (al menos)" (Sánchez, 2009, p. 187). El *Marco*

“ha afianzado el enfoque comunicativo, dándole un sesgo determinado a favor de ciertos rasgos, como pueden ser, entre otros, el desarrollo de tareas, la presencia de la cultura en la que se inserta la lengua enseñada, el pluriculturalismo, el planteamiento de la enseñanza de lenguas como 'acción' o el fomento de la responsabilidad del alumno que aprende” (*Ibíd.*, p. 175).

La introducción del término competencia comunicativa, sobre el que -como hemos podido comprobar- no existe una definición unánime y cuyo concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo- supuso, sin lugar a dudas, un importante avance que revolucionó la didáctica de las lenguas (Bernaus y Escobar, 2010).

Mirando hacia el futuro, coincidimos en líneas generales con Martín (2009, p. 68) cuando escribe que “el método ideal sería aquel que adopta los principios metodológicos del enfoque comunicativo en el marco del interaccionismo social, como teoría de adquisición, y el socioconstructivismo interaccionista, como teoría de la lengua”.

Las técnicas, los procesos y los mecanismos en la enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado y seguirán evolucionando bajo la influencia de disciplinas diversas y el desarrollo tecnológico, el cual viene impactando con fuerza en este ámbito desde finales del siglo XX. No nos cabe duda de que el afán por mejorar seguirá impulsando la búsqueda de planteamientos metodológicos hacia procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas más efectivos.

3.4 El aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas

El objetivo fundamental de la implementación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la consecución de aprendizajes más efectivos y en sintonía con los desafíos de la sociedad actual.

En España, el uso de las tecnologías de la información y comunicación en educación ha ido ganando terreno en las últimas décadas. Según el informe TALIS (OCDE, 2009) y la *Survey of schools: ICT in Education* (“Encuesta europea a centros escolares sobre TIC en educación”) (European Schoolnet & University of Liège, 2013), España se encuentra a la cabeza en formación en TIC con respecto al número de horas por profesor en esta materia. Sin embargo, los docentes expresan no sentirse capacitados para una plena integración de la tecnología en el aula (MECD, INTEF, 2017), lo que pone de manifiesto el camino que aún queda por recorrer.

En relación con los citados informes cabe recordar que TALIS, realizado por vez primera en 2008, se trata de una evaluación mundial sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje coordinada por la OCDE con el objetivo de mejorar las políticas y los resultados educativos. Por su parte, la “Encuesta europea a centros escolares sobre TIC en educación” se trata del primer estudio de dimensión europea sobre el uso de las TIC en los centros escolares promovido por la UE y cuyos resultados fueron publicados en abril de 2013, con el objetivo de establecer indicadores “para medir el progreso de integración de las TIC en los centros escolares con miras a 2020 (...), identificar los puntos fuertes y débiles de esta evolución y proporcionar información que pueda servir de referencia en las políticas nacionales y europeas” (INTEF, 2013, s.p.).

En este contexto, cabe tener presentes las reflexiones de Gutiérrez, Palacios y Torrego (2010) sobre la doble implicación que supone la implementación de las tecnologías digitales en contextos de educación, formación y aprendizaje: por un lado, la dotación de los centros educativos con los medios tecnológicos necesarios y, por otro, la capacitación del profesorado para poder guiar a los estudiantes en su viaje educativo con ayuda de la tecnología digital, incidiendo en la capacitación didáctica docente sobre la explotación didáctica de las TIC en educación y no tanto en el mero manejo instrumental de las mismas.

El aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas se remonta a la década de los 60 del siglo XX. El inicio de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador -conocido como CALL por sus siglas en inglés (*Computer-Assisted Language Learning*) y ELAO por sus siglas en español (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador)- coincide prácticamente con la aparición de los primeros ordenadores a mediados del siglo XX (Arrarte, 2012).

La ELAO ha estado influenciada a lo largo del tiempo por diferentes teorías del aprendizaje como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el socioconstructivismo y el conectivismo, influencia comprensible si pensamos que “de nada sirve (...) la introducción de los más modernos medios electrónicos en el aula de idiomas si ésta no va acompañada de una nueva concepción pedagógica” (Martín, 2012, p. 206).

El primer proyecto en este campo, denominado PLATO y puesto en marcha en 1960 en la Universidad de Illinois, desarrolló un programa que presentaba en pantalla una palabra o una frase que había de traducir el usuario, siendo el mismo programa el encargado de indicar si la traducción era o no correcta. También en los años 60, la *State University* de Nueva York, en colaboración con IBM, puso en marcha un experimento, bautizado *Stony Brook*, que desarrolló un sistema que proporcionaba baterías de ejercicios gramaticales de sustitución y transformación que alcanzaron mucha popularidad y fueron valorados muy positivamente en términos de aprendizaje (Arrarte, 2012). Sin embargo, estos primeros intentos en el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador no representaron más que “el traslado a un formato virtual de los contenidos de los cursos tradicionales” (Contreras, 2008, s.p.).

Los años 1970 hasta principios de los 80 son conocidos como la etapa del “CALL conductista” (Casado y García, 2000). Por aquel entonces aparecen las primeras publicaciones periódicas especializadas en el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador que permiten al estudiante un cierto control sobre su proceso de aprendizaje. Dichas publicaciones estaban basadas en planteamientos conductistas -tan en boga por entonces-, y funcionaban de la siguiente manera: el ordenador presentaba un estímulo al que el aprendiz daba una respuesta, obteniendo retroalimentación del ordenador tras su análisis. Los ordenadores “facilitaban a los alumnos ejercicios mecánicos y de traducción, y explicaciones gramaticales a diferentes intervalos de tiempo” (Casado y García, 2000, p. 71 y 72).

El *Enfoque comunicativo* coincidió con la llegada de los ordenadores personales en los años 80 del siglo XX, “al mismo tiempo que los enfoques conductistas de enseñanza de lenguas empezaban a ser puestos en entredicho tanto a nivel teórico como pedagógico” (Casado y García, 2000, p. 72). Esta etapa es conocida como el “CALL comunicativo” y sus impulsores “insistieron en que las actividades realizadas con el ordenador deberían hacer más hincapié en el uso del idioma que en el estudio de sus estructuras” (*Ibid.*, p. 72).

El crecimiento progresivo del número de hogares con ordenador personal durante los años 1980 provocó un auge en el desarrollo de programas para el aprendizaje de idiomas. Se comercializaron los primeros sistemas de aprendizaje de lenguas con reconocimiento de voz, así como los primeros programas que permiten a los profesores elaborar sus propios materiales didácticos interactivos sin necesidad de contar con conocimientos técnicos avanzados. Sin embargo, aunque se produjo una evolución en el tipo de ejercicios para la práctica de habilidades (lectura pausada, reconstrucción de textos y juegos de lenguaje), los planteamientos seguían siendo conductistas debido a las limitaciones tecnológicas de entonces que “no permitían el desarrollo adecuado de la expresión oral o escrita ni de la capacidad de interacción comunicativa” (Arrarte, 2012, p. 25).

La invención de la *world-wide web* en 1989 por el científico británico Tim Berners-Lee y el acceso generalizado a Internet representó un importante avance en este campo. Por aquel entonces,

“muchos profesores [de idiomas] empezaron a orientarse hacia una visión de tipo más social o socio-cognitiva, dentro de lo que se conoce como enfoque por tareas o por proyectos (...). Todo esto ha conducido a una nueva perspectiva que ha sido denominada «CALL integrador», que intenta precisamente poner las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje de lenguas de la forma más integradora posible, donde el ordenador deja de ser un elemento añadido para facilitar al alumno una serie de herramientas fundamentales para aprender a usar la lengua” (Casado y García, 2000, p. 63).

De esta manera, Internet hace posible la interacción entre personas, y no sólo entre máquina y usuario como hasta entonces. No obstante, durante al menos los primeros quince años tras la

invención de la *world-wide web*, los recursos para el aprendizaje de idiomas sacaron “poco o ningún partido de la tecnología multimedia o de las posibilidades de interacción que el nuevo medio ofrecía” (Arrarte, 2012, p. 25).

A mediados de la década de 1990, las empresas de software comienzan a desarrollar “una gran variedad de aplicaciones interactivas [para el aprendizaje de idiomas] que funcionan en los ordenadores multimedia, integrando de esta manera todos los recursos pedagógicos existentes (voces, textos, imágenes, vídeos, control de datos, comunicación con el usuario, reconocimiento de voz, etc.)” (Casado y García, 2000, p. 74). Asimismo, en las últimas décadas, junto al software especializado en la enseñanza de idiomas han ido apareciendo multitud de dispositivos tecnológicos o hardware susceptibles de ser utilizados en la ELAO que van desde el reproductor de cassetes al *Smartphone* (Martín, 2012).

Sin embargo, la verdadera revolución en el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador llega hacia 2004 de la mano de la web 2.0 o web social (García, 2010). La llegada de la web 2.0 abre una segunda etapa tras la aparición de Internet caracterizada por el fomento de la comunicación y la construcción del conocimiento compartido (González, 2012), y su aparición ha impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la puesta en práctica de los principios pedagógicos del constructivismo y el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento. Con la llegada de la web 2.0 comienza a verse el gran potencial de las TIC como instrumento al servicio de la actividad docente, potencial que, en muchos casos, aún está por explotar.

Para explicar el impacto de la web 2.0 en educación, George Siemens y Stephen Downs desarrollaron en 2004 una teoría del aprendizaje para la era digital, la *Teoría del Conectivismo* centrada “no tanto en la construcción del conocimiento sino en las conexiones que se establecen en el proceso de aprendizaje” (Siemens, 2004, tal como cita González, 2012, p. 45). Según Downes (2007, citado por González, 2012, p. 45 y 46),

“... el conectivismo es la tesis de que el conocimiento se distribuye a lo largo de una red de conexiones, y por consiguiente aprender consiste en la habilidad de construir y atravesar esas redes (...). Aprender en un sentido conectivista requiere entornos de

aprendizaje abiertos que permitan conexiones e intercambios con otros participantes en redes, que construirán comunidades de aprendizaje productivas”.

3.4.1 La web 2.0 y sus recursos

El término *web 2.0* fue acuñado en 2004 por Dale Dougherty y, el primero en definirlo, fue Tim O’Reilly en el año 2005 quien junto con Battelle y Edouard resumieron los principios clave de la web 2.0 durante una conferencia celebrada ese mismo año (O’Reilly, 2005, tal como cita González, 2012). El término web 2.0 fue empleado

“para referirse a una segunda generación en la historia de los servicios que ofrece Internet, con la aparición de nuevos servicios como las redes sociales, los blogs o wikis, las web para subir y compartir contenidos (vídeos, documentos, fotografías...) que fomentan la colaboración y el intercambio ágil entre los usuarios. La web 2.0 es también llamada web social por el enfoque colaborativo del que se ha impregnado internet” (O’Reilly, 2005, tal como cita Vaqueiro, 2012, p. 535).

“Lo que más define a la Web 2.0 es que está asociada al concepto de ‘interactividad’. Se la conoce también como ‘Web social’, ya que son los propios usuarios quienes generan el contenido, que puede comentarse, intercambiarse, sindicarse, etc., abriendo así un gran número de posibilidades educativas gracias a la interactividad, la colaboración y las redes sociales” (González, 2012, p. 44 y 45).

Actualmente, los modelos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales se apoyan en la web 2.0 “cuya evolución avanza paralelamente a los movimientos que están haciendo que Internet se convierta de facto en el ámbito comunicativo por excelencia” (Salinas, 2013, p. 63).

Las aportaciones de la tecnología para la puesta en marcha de procesos de trabajo colaborativos en el aula son incuestionables al haber desarrollado software que permite llevar a cabo “la totalidad de las acciones que el usuario necesita para realizar procesos de aprendizaje colaborativos” (Rubia y Guitert-Catasús, 2014, p. 13).

“La Web 2.0 es una web más dinámica en la que todos podemos participar leyendo, escribiendo, escuchando, hablando, colaborando, comentando y opinando. La Web 2.0 provocó un interés sin igual por publicar en la red” (Torres, 2007, tal como cita Araujo, 2014, p. 3).

En la Tabla 54 “Recursos de la web 2.0 para el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento” presentamos la adaptación realizada por Díaz y Morales (2009) de la recopilación de 2008 de Colvin y Mayer de recursos 2.0 que favorecen aprendizajes constructivistas y algunas de sus aplicaciones en la enseñanza en línea. Aunque las redes sociales no se relacionan en esta tabla, también las incluimos en este apartado, a continuación de la misma, por tratarse igualmente de un recurso 2.0 que posibilita el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento, sino del recurso por excelencia por constituir éstas el verdadero paradigma de la comunicación.

Tabla 54: Recursos de la web 2.0 para el fomento de aprendizajes basados en la construcción social del conocimiento

Recurso	Descripción	Algunos usos posibles
Blogs	Es un sitio Web en donde los individuos escriben comentarios de un tema en particular. Los visitantes pueden comentar o ligar hacia otro blog. Algunos escritores utilizan los blogs para organizar sus ideas, mientras que otros redactan para grandes audiencias en Internet. Son un medio de comunicación colectivo que promueve la creación y consumo de información original que provoca, con mucha eficiencia, la reflexión personal y el debate.	<ul style="list-style-type: none"> • Apuntes. • Comentarios de uso post clase. • Actualizaciones informales en habilidades del curso y asuntos relacionados. • Evaluación de la eficiencia del curso.
Salas de trabajo (breakout rooms)	Brindan una comunicación de fácil uso, generalmente apoyada por audio, pizarrón blanco y chat. Usados para grupos pequeños dentro de aulas virtuales o en una conferencia en línea.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo sincrónico en equipo durante una clase virtual de grupos. • Reuniones de grupos pequeños.
Chats	Dos o más participantes comunicándose en tiempo real (sincrónicamente) por texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles. • Toma de decisiones en equipo. • Trabajo en equipo. • Estudio colaborativo entre pares. • Preguntas o comentarios durante una presentación virtual.

Correo electrónico	Dos o más participantes comunicándose en tiempo diferido (asincrónicamente) por texto. Los mensajes se reciben y envían desde un sitio de correo electrónico individual.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. • Intercambios del estudiante tutor. • Actividades colaborativas entre pares.
Pizarrón de mensajes	Cierto número de participantes se comunican de forma asincrónica, anotando una pregunta o comentario en el pizarrón para que otros lo lean y respondan.	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones de temas científicos. • Estudio de casos. • Comentarios de uso post clase.
Conferencias en línea	Un número de participantes en línea con acceso a audio, pizarrón blanco, recursos multimedia y chat.	<ul style="list-style-type: none"> • Conferencias magistrales. • Clases virtuales. • Trabajo en equipo.
Wikis	En estructura y lógica es similar a un blog, pero en este caso cualquier persona puede editar sus contenidos, aunque hayan sido creados por otra. Puede ser controlado para editar/previsualizar por un pequeño grupo o por todos.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo en el desarrollo de un documento. • Actualización de un repositorio de información del curso. • Construcción colaborativa del material del curso.
Pizarra compartida	Es una versión electrónica del rotafolios utilizado en las reuniones presenciales, permite visualizar documentos e intercambiar ideas. Con esta herramienta dos personas pueden dibujar o llenar hojas de cálculo desde distintos puntos geográficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio colaborativo entre pares. • Trabajo colaborativo en el desarrollo de un documento.
Foro de discusión	Recurso Web que le da soporte a discusiones en línea de manera asincrónica. Esta herramienta se basa el principio del correo electrónico, con la diferencia de que se utiliza para enviar a un grupo de usuarios (1 a N), los mensajes quedan registrados a lo largo del tiempo, de tal forma que se acumulan y entre los usuarios los van complementando.	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones grupales. • Trabajo en equipo para resolver casos. • Análisis grupal de contenidos revisados.

Fuente: Extraído de Díaz y Morales (2009, p. 8 y 9).

En la enseñanza de lenguas, las herramientas más populares son los blogs y los wikis, etiquetados como herramientas de gestión de contenidos (CMS, siglas correspondientes al término inglés *Content Management Systems*). El primer blog, publicado por Justin Hall en

1994, hablaba de temas personales. Dave Winer, tres años más tarde (1997), será pionero en la redacción de blogs con contenidos de interés general. Los wikis, por su parte, fueron desarrollados por Cunningham en 1995.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto los blogs como los wikis representan importantes recursos para el desarrollo de la destreza lingüística básica de expresión escrita (Araujo, 2014). Sobre los blogs, los wikis presentan, además, la ventaja de que cuentan con herramientas que facilitan y posibilitan el trabajo colaborativo como por ejemplo la elaboración conjunta de textos o proyectos, además de proporcionar información y pruebas fehacientes del desarrollo de todo el proceso (*Ibíd.*).

El uso de la videoconferencia en educación se popularizó en la primera década del siglo XXI gracias a la aparición de la denominada *videoconferencia de escritorio*, software de manejo sencillo que permite el envío de vídeo y audio entre dos o más ordenadores a bajo coste o de forma gratuita (Llano, Ainciburu y Juan, 2011).

Sin embargo, entre todas las herramientas 2.0 existentes, las redes sociales, tal como argumentamos en el apartado dedicado a las mismas, se constituyen en la herramienta por excelencia para la creación de espacios virtuales de aprendizaje interactivos y dinámicos y, por tanto, para la participación activa del alumnado, el desarrollo de su creatividad y de su competencia comunicativa en la lengua meta.

3.4.2 El aprovechamiento de las redes sociales en la enseñanza de idiomas

El término *red social* es atribuido a los antropólogos británicos Alfred Radcliffe-Brown y John Barnes aludiendo con el mismo a “una estructura social formada por personas o entidades conectadas y unidas entre sí por algún tipo de relación o interés común” (Ponce, 2012, s.p.).

En líneas generales, una red social “es una estructura social formada por nodos, habitualmente individuos u organizaciones que están vinculados por uno o más tipos de interdependencia, tales como valores, puntos de vista, ideas, intercambio financiero, amistad, parentesco, aversión (...), [etc.]” (Santamaría, 2009, p. 1), dando como resultado estructuras muy complejas.

En términos de la RAE (2020), una red social es una “plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios”.

También en el plano virtual, D. Boyd y Nicole B. Ellison (2007, tal como cita Santamaría, 2009, p. 3) definen las redes sociales

“como un servicio basado en Internet que permite a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema delimitado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión, y (3) ver y recorrer su lista de conexiones y de las hechas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro”.

En lo concerniente a la clasificación de las redes sociales online o digitales, según recoge Ponce (2012, s.p.), la clasificación más extendida es aquella que las agrupa en (1) redes sociales horizontales o generalistas, que no tienen una temática definida, tipo Facebook, Twitter o Google+ (ésta última clausurada en abril de 2019) y (2) redes sociales verticales o especializadas, caracterizadas por centrarse en un tema (profesión, cocina, viajes, literatura, aprendizaje de idiomas, etc.). Clasificaciones más complejas de las redes sociales verticales incluyen otras dos categorías: en relación a su actividad (microblogging, juegos, geolocalización, marcadores sociales, compartir objetos, mensajería, etc.) o por el tipo de contenido compartido (fotos, música, vídeos, presentaciones, etc.). Aunque nosotros incluimos Twitter dentro del grupo de RRSS generalistas por tratarse de una red social no especializada en cuanto a la temática, también podría integrarse en el grupo de RRSS verticales especializadas por tipo de actividad por ser un microblogging.

En nuestro estudio nos hemos centrado en las redes sociales horizontales o generalistas, dirigidas a un público genérico y cuya mayor motivación de los usuarios al acceder a ellas es la interrelación general, sin un propósito concreto. “Su función principal es la de relacionar personas a través de las herramientas que ofrecen, y todas comparten las mismas características: crear un perfil, compartir contenidos y generar listas de contactos” (Ponce, 2012, s.p.).

A nuestro juicio, la falta de especialización de las redes sociales de uso general representa una ventaja para los docentes ya que éstos pueden darles el enfoque que crean más ajustado a sus propias necesidades, pudiéndose además beneficiar de su extendido manejo entre la población.

Según el *Estudio Anual de Redes Sociales 2018* realizado por IAB Spain (Figura 20), el 85% de los internautas españoles entre 16 y 65 años utiliza RRSS, lo que representa más de 25,5 millones de usuarios. Tal como se refleja en el Figura 20, las redes sociales generalistas más utilizadas en España son Facebook, Instagram y Twitter, por este orden, ocupando WhatsApp el primer puesto en servicios de mensajería y YouTube en vídeo-contenidos. El *Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain*, realizado en 2017, sí incluía la red social Google+ (red social empleada en nuestra experiencia educativa), clausurada en abril de 2019, situada entonces en el octavo puesto con un 26%, por detrás de Facebook (91%), WhatsApp (89%), YouTube (71%), Twitter (50%), Instagram (45%), Spotify (31%) y LinkedIn (26%).

Uso de Redes Sociales 2018

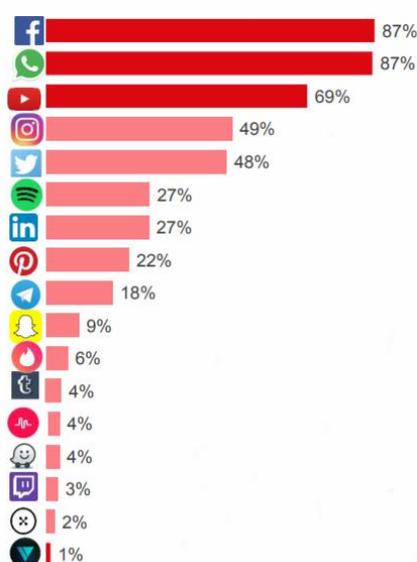


Figura 20: Estudio Anual de Redes Sociales 2018. Fuente: IAB Spain, 2018.

Las redes sociales digitales permiten la creación de estructuras nodales que enriquecen el acto comunicativo, tan valorado en los procesos de innovación pedagógica y más en contextos de aprendizaje de idiomas, *per se* fundamentados en la comunicación y en los que el objetivo

perseguido es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente en la lengua meta. Las redes sociales son entornos propicios “para la interacción, donde es fácil cuestionar y responder, construir y concluir conocimiento, identificarse con el grupo, etc.” (Trujillo, Aznar y Cáceres, 2015, p. 292) y, por tanto, son herramientas idóneas para el fomento de la comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en entornos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la Tabla 55 “Ventajas del aprovechamiento de las RRSS en educación y formación”, sintetizamos los principales beneficios que aporta el aprovechamiento de las RRSS en entornos de educación, formación y aprendizaje, en general, y en la enseñanza de idiomas en particular.

Tabla 55: *Ventajas del aprovechamiento de las RRSS en educación y formación*

Ventajas de las RRSS en ámbitos de educación y formación en general	Ventajas de las RRSS en el ámbito concreto de la enseñanza de idiomas
<p>Herramientas de fácil manejo (intuitivas).</p> <p>Herramientas conocidas por la gran mayoría => no requiere de una inversión adicional de tiempo para familiarizarse con su manejo.</p> <p>De acceso gratuito (entre otras las generalistas).</p> <p>Posibilitan la creación de espacios de comunicación y aprendizaje.</p> <p>Posibilitan aprendizajes colaborativos.</p> <p>Proporcionan entornos para la creación de contenidos, en los que leer, publicar, comentar, debatir, intercambiar información, etc. (web social).</p> <p>Permiten la puesta en común de recursos y contenidos (fotos, vídeos, audios, artículos, trabajos, enlaces, etc.).</p> <p>Posibilitan la participación activa de todos los agentes implicados (docentes y discentes), reforzándose con ello la motivación.</p> <p>Otorgan voz a los alumnos, pudiendo ser estos autores, editores y consumidores de contenidos.</p> <p>Visibilizan el trabajo del alumnado ante una audiencia más amplia, más allá del profesor, con lo que los alumnos ponen más esmero en sus producciones.</p>	<p>El lenguaje es la herramienta de intercambio.</p> <p>Permiten integrar todas las destrezas.</p> <p>Posibilitan la mejora de la destreza de expresión escrita.</p> <p>Posibilitan contextos de expresión escrita próximos a la espontaneidad y expresividad del discurso oral.</p> <p>Posibilitan un uso significativo de la lengua.</p> <p>Posibilitan la interacción propiciando la participación activa y el aprendizaje centrado en el estudiante.</p> <p>Permiten practicar la lengua en cualquier momento y lugar (ubicuidad).</p>

<p>Posibilitan el dinamismo en la creación y la gestión de conocimiento.</p> <p>Fomentan la autonomía en el aprendizaje.</p> <p>Permiten interactuar en tiempo real al igual que con un margen temporal de reacción y espacio, idóneo para la reflexión.</p> <p>Se adaptan a diferentes usos y necesidades.</p> <p>Posibilitan la diversidad temática.</p> <p>Posibilitan la creación de situaciones reales de comunicación.</p> <p>Generan cohesión intergrupala e interdependencia positiva.</p> <p>En el caso de aquellas en la que se pueden crear grupos: permiten concentrar y dirigir los procesos de comunicación y cooperación hacia metas y objetivos concretos.</p> <p>Sirven de portfolio que recoge en un mismo espacio la actividad individual y grupal a partir de la cual poder efectuar una evaluación individual y grupal, así como la coevaluación, las revisiones <i>peer to peer</i>.</p>	
--	--

Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, “las herramientas (...) de la web 2.0 nos brindan excelentes posibilidades para la puesta en práctica de enseñanza-aprendizaje colaborativo” (Pellicer, 2014, p. 579), siguiendo los principios vigotskianos de la construcción social del conocimiento. La web 2.0 y sus herramientas son dinámicas (es fácil mover cosas y deshacer acciones) y permiten salvar el tiempo y el espacio. Este tipo de tecnología es atractiva como *canal de comunicación* que posibilita procesos interactivos con características propias, diferentes de la interacción cara a cara (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006), habiéndose convertido en instrumento facilitador del cambio en los procesos de aprendizaje hacia modelos más creativos, participativos y dinámicos, en los que el alumno es el centro del proceso y el aprendizaje se concibe como el resultado de la interacción y colaboración (Cabero y Marín, 2014).

Herramientas como los blogs, los wikis y las redes sociales

“se basan en la creación conjunta del conocimiento, en una democratización de la elaboración y gestión de contenidos en el sentido de que los participantes en el acto

comunicativo están en igualdad de condiciones. Desde el punto de vista pedagógico se adecúan a los postulados del socioconstructivismo como son la construcción conjunta del conocimiento o el aprendizaje cooperativo” (Cruz, Buyse, González y Tukahara, 2012, p. 46).

En el caso concreto de las redes sociales cabe decir, además, que representan “una de las estructuras sociales más potentes e innovadoras para el trabajo en red, que pueden convertirse en comunidades de aprendizaje o en redes de conocimiento (knowledge networking)” (Santamaría, 2009, p. 1). “Las redes sociales colaborativas son una oportunidad para potenciar el aprendizaje activo, las experiencias compartidas, el compromiso de docentes y discentes, etc.” (Trujillo *et al.*, 2015, p. 290), siendo su impacto en las organizaciones educativas cada vez más relevante.

Las redes sociales colaborativas en el aula (Camacho, 2010, citado por Trujillo *et al.*, 2015, p. 293) “promueven la ampliación de fronteras, facilitación de la comunicación, construcción compartida del conocimiento, cambio de rol de los recursos, potencian la motivación favoreciendo la actitud abierta y la capacidad de relación (...)”, generando comunidades de aprendizaje efectivas.

Las redes sociales se basan en la participación, el compromiso activo y la interacción, realizando funciones de vinculación social que dan paso a la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje en las que se valora la implicación de todos y la necesidad del grupo para la promoción y desarrollo de todos sus miembros individualmente (Trujillo *et al.*, 2015), representando con ello recursos idóneos para su aprovechamiento en entornos educativos.

3.4.3 Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA)

3.4.3.1 Qué son las CVA

Las comunidades de aprendizaje (CA), en sentido amplio, representan una nueva manera de entender la educación que pretende dar respuesta, por una parte, a las carencias y limitaciones de los sistemas educativos que vienen manifestándose de forma reiterada y cada vez más acuciante desde mediados del siglo XX; y por otra, responder a la necesidad ineludible de

adaptación de los sistemas educativos al nuevo escenario social, económico, político y cultural presidido por los procesos de globalización y el desarrollo tecnológico (Coll, 2004).

Definir el término “comunidad de aprendizaje” no resulta sencillo debido a sus múltiples usos. Gairín (2006) agrupa esta diversidad de usos en torno a tres ejes: escolar/no escolar, virtual/real y sentido/orientación de la agrupación. Atendiendo al contexto socio-institucional en el que se sitúan y según la orientación de sus actividades, el mismo Gairín (2006) distingue CA referidas al aula, al centro educativo, a un territorio o a un entorno virtual. Una clasificación similar encontramos en Coll (2004, p. 3), quien atendiendo a criterios socio-culturales y a los objetivos que presiden y orientan la creación y actividad de las comunidades de aprendizaje distingue cuatro grupos:

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula: Classroom-based Learning Communities.
- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo: School-based Learning Communities.
- Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas: Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions.
- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual o en línea: Virtual Learning Communities.

Partiendo de la clasificación de Coll (2004) vamos a centrarnos en las comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual y, para referirnos a ellas, emplearemos el término comunidad virtual de aprendizaje (CVA) por ser el más general y de uso más extendido. Así las cosas, pasamos a definir los conceptos "comunidad virtual" y "comunidad virtual de aprendizaje".

Linda Harasim (como cita Salinas, 2003, p. 1) acuñó en 1993 el término *learning networks*, ‘redes de aprendizaje’, “para referirse al uso de redes de computadoras para la enseñanza y el aprendizaje”. Dichas redes son concebidas como entornos de comunicación mediada por ordenador que posibilitan la interacción asíncrona en cualquier momento y lugar entre grupos de personas conectados a una red electrónica. Harasim y otros (1995, tal como cita Salinas, 2003, p. 1) se refieren a las redes de aprendizaje como “comunidades de alumnos que trabajan

juntos en un entorno on-line, que están geográficamente dispersos, pero interconectados, que persiguen y construyen conocimiento en un mundo asíncrono”.

Una comunidad virtual, en sentido amplio, “viene a ser la experiencia de compartir con otros que no vemos un espacio de comunicación” (Salinas, 2003, p. 2) con ayuda de redes telemáticas y siguiendo unas reglas preestablecidas. Las comunidades virtuales son entornos basados en la web que agrupan a personas con intereses y objetivos comunes alrededor de una temática específica y para cuyo funcionamiento precisan de una red de intercambio de información (formal e informal) y de un flujo adecuado de información.

Ambos factores (red de intercambio y flujo de información) están condicionados por cuatro elementos fundamentales: (1) la accesibilidad o posibilidades de intercomunicación, (2) la cultura de participación, colaboración y aceptación de la diversidad de sus miembros, (3) las destrezas comunicativas de sus participantes y (4) la capacidad para generar contenidos relevantes, elementos todos que determinan la calidad de vida de una comunidad (Pazos, Pérez i Garcias y Salinas, 2001, como cita Salinas, 2003).

En esa misma línea define Cabero (2006, p. 4) las comunidades virtuales como “comunidades de personas que comparten unos valores e intereses comunes, y que se comunican a través de las diferentes herramientas de comunicación que nos ofrecen las redes telemáticas, sean sincrónicas o asincrónicas”. Entre las características específicas de las comunidades virtuales, Cabero (2006) incluye su flexibilidad temporal y espacial para el envío y recepción de información, el intercambio de información y conocimiento, el carácter multidireccional de la comunicación (de uno a uno, de uno a muchos o en grupos reducidos) y su marcado carácter social en tanto que en ellas se genera interacción y colaboración entre los participantes. Característico de las CV es igualmente el hecho de que la interacción se produce mediante máquinas (fijas o móviles) y que el intercambio de información se hace en formatos diferentes y utilizando diferentes tipos de herramientas (textuales, audiovisuales; sincrónicas y asincrónicas) (Cabero y Llorente, 2010).

Para Gairín (2006, p. 55), las comunidades virtuales se convierten en comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) cuando “el motivo principal de su existencia pasa de ser el intercambio y

la intercomunicación a ser el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional. Se trata de situar la propuesta al servicio del aprendizaje, de la formación y del intercambio creativo”.

Según Gairín (2006, p. 56), lo que convierte una comunidad virtual en una comunidad virtual de aprendizaje es una propuesta pedagógica colaborativa adecuada que potencie “las interacciones intergrupales e intragrupalas, donde los miembros participan autónomamente en un proceso de aprendizaje, mientras resuelven un problema como grupo” (...) [y para lo que sus participantes] deben desarrollar nuevas habilidades de intercambio y comunicación”.

En palabras de Coll (2004, p. 5) las CVA son

“grupos de personas o instituciones conectadas a través de la red que tienen como foco un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje”.

Cabero y Llorente (2010) consideran que si el objetivo fundamental de una comunidad virtual es la adquisición de conocimientos, aprendizajes, capacidades y competencias de sus miembros, ésta se convierte en una comunidad virtual de aprendizaje. Para Cabero (2006, s.p.) aprender en una comunidad virtual “es aprender en grupo, y aprender de forma colaborativa y no competitiva, donde todos los miembros de la comunidad aportan su conocimiento y su visión de los problemas, para alcanzar unas metas comunes (...)”. Lo fundamental de una CV es que las personas que la conforman están unidas para la realización de tareas conjuntas que pueden ir desde la resolución de un problema complejo a la realización de una simple actividad (Cabero, 2006).

Para Salinas (2003), las comunidades virtuales de aprendizaje se constituyen como tal cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en entornos digitales y se plantean desde perspectivas colaborativas y de construcción del conocimiento. Según Salinas, para que una comunidad virtual pueda ser considerada *de aprendizaje* ha de tener como eje central al alumno y fundamentarse en la interacción y la colaboración entendida como la creación compartida.

La calidad de una comunidad virtual de aprendizaje depende, a ojos de Salinas (2003), de factores como la curiosidad, el nivel de compromiso, el deseo de trabajar colaborativamente, el sentimiento de pertenencia y la capacidad para experimentar y superar fronteras. Con ello, no todos los proyectos de aprendizaje desarrollados en entornos virtuales pueden ser considerados como comunidades virtuales de aprendizaje en los términos de Salinas.

Cabero (2006) hace una distinción entre comunidades virtuales que siguen un modelo directivo y aquellas que siguen un modelo colaborativo. En este mismo sentido, distinguía Hiltz en 1998 (como cita Salinas, 2003) dos modelos de comunidades virtuales de aprendizaje: por un lado las orientadas a las masas que siguen un modelo pedagógico convencional transmisivo e individualista y, por otro, aquellas en las que “los estudiantes aprenden con y de los otros, colaborativamente, y los miembros docentes estructuran los temas, proporcionan experiencia y trabajan cerca de los estudiantes que preparan sus proyectos de presentación al grupo” (Hiltz, 1998, citado por Salinas, 2003, p. 7).

Teniendo en cuenta la flexibilidad que las CVA aportan a las instituciones educativas, Salinas (2003) distingue entre comunidades virtuales orientadas a grupos y comunidades virtuales orientadas al cumplimiento de objetivos:

1) Las comunidades virtuales orientadas a grupos: surgen por iniciativa de personas con intereses comunes y “van promoviendo un crecimiento de los servicios comunes de intercambio y trabajo colaborativo” (Salinas, 2003, p. 10). Aquí se incluye, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo entre profesionales, las comunidades de práctica, la creación colaborativa de materiales y proyectos de investigación.

2) Las comunidades virtuales orientadas al cumplimiento de objetivos: constituidas por grupos de personas que participan en actividades de aprendizaje en un entorno digital. Aquí “podemos encontrar desde experiencias que fortalecen la autonomía y la independencia del alumno, hasta experiencias que priman la comunicación en el grupo, la interacción, la colaboración” (Salinas, 2003, p. 12), en las que el aprendizaje se entiende desde una perspectiva constructivista.

En ambos casos, el origen, la estructura y la función de las comunidades son diferentes. Para Salinas, las comunidades virtuales orientadas al cumplimiento de objetivos son las verdaderas

comunidades virtuales de aprendizaje por el hecho de primar en ellas la comunicación, la interacción y la colaboración, así como el fomento de la autonomía del alumnado.

Nuestro modelo ideal de CVA es un modelo en el que el aprendizaje se apoya en la interacción y la colaboración, que proporciona al alumno mayor autonomía y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y posibilita fórmulas educativas flexibles más acordes con el contexto social, económico, político y cultural actual presidido por los procesos de globalización y el desarrollo tecnológico que citábamos al comienzo de este apartado.

En palabras de Gairín (2010, p. 27, tal como cita Trujillo, Cáceres, Hinojo y Aznar, 2011), la estructura y el funcionamiento de las CVA deben satisfacer unas condiciones específicas para su buen funcionamiento: a) los fines deben ser compartidos entre sus miembros; b) los resultados deben ser focalizados y debe haber orientación; c) debe existir equidad de participación para todos sus miembros; d) las normas deben ser mutuamente negociadas; e) se debe facilitar el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo; f) se debe producir la creación activa de conocimientos y g) se debe producir interacción y retroalimentación.

A nuestro modo de ver, la clave para el buen funcionamiento tanto de las CVA en particular, como de los nuevos entornos de aprendizaje basados en las TIC en general, está en la elección de modelos didácticos adecuados, distintos de los modelos educativos tradicionales establecidos, ya que, tal como expresa Salinas (2003), éstos últimos se adaptan con dificultad a los procesos de aprendizaje mediados por ordenador. “Los proyectos colaborativos promueven un nuevo modelo de aprendizaje basado en la realización de diferentes tareas, cuya ejecución requiere de la participación y colaboración (...)” (Del Moral y Villalustre, 2008, p. 13).

Aunque las redes sociales posibilitan la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje, su uso en contextos educativos ha de ir acompañado de metodologías adecuadas mayormente activas si lo que se persigue es el fomento de la autonomía, la interacción, la resolución colaborativa y la construcción conjunta de conocimiento, ya que la “enseñanza basada en la recepción pasiva de la información y el uso indiscriminado de la memoria puede conllevar la falta de compromiso e implicación (...)” (Trujillo *et al.*, 2015, p. 294). De ahí la importancia

de “una planificación metódica que ha de caracterizarse por la implementación del método científico y el uso de metodologías activas” (*Ibíd.*, p. 294).

3.4.3.2 El modelo didáctico de las comunidades virtuales de aprendizaje

Para responder a los desafíos de la sociedad actual, la introducción de las TIC en contextos educativos requiere de planteamientos pedagógicos nuevos, lejos de los parámetros tradicionales. “Las TIC no son en sí mismas, causantes de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...). Existe gran cantidad de estudios que evidencian que el uso de las TIC, tiende a no generar cambios metodológicos ni organizativos que supongan grandes modificaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011, p. 182). Así pues, para que el empleo de las TIC resulte efectivo ha de ir acompañado de un cambio conceptual y metodológico que permita la participación activa del alumnado (*Ibíd.*).

Como ya apuntamos, la aparición de la web 2.0 ha hecho posible la creación de entornos educativos virtuales para la construcción de aprendizajes colaborativos integrados por herramientas que posibilitan el fomento de la comunicación y la interacción y en los que participan grupos de personas que colaboran para conseguir determinados objetivos de aprendizaje (Ruíz, Martínez y Galindo, 2012). El aprendizaje que tiene lugar en las CVA y el desarrollo de competencias de sus miembros se produce de acuerdo con los valores y los principios del constructivismo y socioconstructivismo (Meirinhos y Osorio, 2009). Tal como apunta Díez (2012, p. 3 y 4),

“Vygotzky (1978), Leontiev (1978) y Luria (1987), más tarde Rogoff (1993), Lave (1997), Engeström y Cole (1997) o Wenger (2001), han definido el aprendizaje como una actividad vinculada necesariamente a un contexto. El aprendizaje supone, -desde la óptica del constructivismo social-, la participación en una comunidad, y no debe limitarse, por tanto, a la adquisición del conocimiento de forma aislada e individualizada por parte de los discentes sino a través de fórmulas basadas en la participación social”.

La concepción socioconstructivista de las comunidades de aprendizaje considera éstas como

“lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos. Tales comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica como un proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado, en el que a la par se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje” (Ruíz *et al.*, 2012, s.p.).

En este marco y esta concepción del aprendizaje se encuadran las comunidades virtuales de las que venimos hablando, cuyo modelo didáctico es

“el aprendizaje colaborativo, que se centra en el alumno mejor que en el profesor y donde el conocimiento es concebido como un constructo social, facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales. Por consiguiente el rol del profesor cambia de la transmisión del conocimiento a los alumnos a ser facilitador en la construcción del propio conocimiento por parte de estos” (Salinas, 2003, p.17).

A la hora de definir el término *aprendizaje colaborativo* no existe unanimidad y sí una gran variedad de usos de éste en los diferentes campos académicos y en otros campos (Dillenbourg, 1999). Dillenbourg (1999, p. 1 y 2) presenta una definición general de “aprendizaje colaborativo” en los términos que recogemos traducidos a continuación:

“La definición más amplia (pero insatisfactoria) de ‘aprendizaje colaborativo’ es que se trata de una *situación* en la que *dos o más* personas aprenden o intentan *aprender* algo *juntos*. Cada elemento de esta definición puede interpretarse de diferentes maneras:

- ‘dos o más’ puede interpretarse como un par, un grupo pequeño (3-5 sujetos), una clase (20-30 sujetos), una comunidad (unos pocos cientos o miles de personas), una sociedad (varios miles o millones de personas) ... y todos los niveles intermedios.
- ‘aprender algo’ se puede interpretar como ‘seguir un curso’, ‘estudiar el material del curso’, ‘realizar actividades de aprendizaje como la resolución de problemas’, ‘aprender de la práctica laboral a lo largo de la vida’, ...
- ‘juntos’ se puede interpretar como que tiene lugar gracias a diferentes formas de interacción: cara a cara o por computadora, síncronas o no, frecuentes en el tiempo o

no, ya sea un esfuerzo verdaderamente conjunto o si el trabajo se divide de manera sistemática”.

En palabras de Lara (2001, p. 99) “El aprendizaje colaborativo podría definirse como una *filosofía* que implica y fomenta el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos, cambiar juntos, mejorar juntos”.

Hiltz (1992, tal como cita Del Moral y Villalustre, 2008, p. 14) define el aprendizaje colaborativo

“como un proceso que enfatiza tanto el esfuerzo cooperativo o de grupo entre los docentes y los estudiantes, como la participación activa y la integración entre ambos, constituyendo como resultado el conocimiento que emerge del diálogo activo al compartir la información, las ideas y/o experiencias. Dicho conocimiento se identifica con un constructo social, y, por tanto, el proceso formativo se deriva de la interacción social desarrollada en un entorno a partir del intercambio entre iguales, de la evaluación de los resultados obtenidos y de los productos fruto de la actividad cooperativa”.

Como podemos ver, no existe una definición concluyente de aprendizaje colaborativo. Además, se da el hecho no infrecuente del uso sinonímico de los términos colaborativo y cooperativo. Son “muchos [los] autores [que] los emplean de manera indistinta y reconocen que la línea divisoria entre ambos es muy fina o se complementan” (Crook, 1998, tal como citan Díaz y Morales, 2009, p. 7).

No obstante, consideramos útil hacer algunas puntualizaciones que nos permitan diferenciarlos, puesto que en el marco del proyecto de colaboración virtual que describimos en la segunda parte de nuestro estudio, emplearemos tanto el término cooperativo como colaborativo; el primero para referirnos mayoritariamente a la forma de trabajo preferida para la resolución de tareas en el aula y, el segundo para enlazar con los aprendizajes menos guiados y más flexibles que se producen en los entornos virtuales, vinculando así este último a la tecnología.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que se desarrolla exponencialmente en la década de 1960 y que nace como respuesta a las metodologías tradicionales de corte competitivo e individualista. Los hermanos de origen estadounidense David y Roger Johnson

-considerados los padres del aprendizaje cooperativo de la edad moderna- comenzaron en la década de 1960 sus investigaciones en torno al aprendizaje cooperativo con la recopilación de más de medio centenar de estudios publicados sobre el tema desde 1898. Aunque en los años 1940 y 1950, grandes publicaciones como *Review of Educational Research* o *Psychological Bulletin* incluían investigaciones sobre el tema, éstas adolecían de falta de sistematización en la localización de los estudios, falta de una delimitación clara de objetivos y falta de una evaluación de calidad de las investigaciones, entre otras carencias (Camilli, López y Barceló, 2012, p. 88 y 89).

David y Roger Johnson desarrollaron su propia teoría del aprendizaje cooperativo, según la que, “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (...). El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 3). Según éstos, para que se lleve a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo son esenciales cinco elementos: la interdependencia positiva; la responsabilidad individual y grupal; la interacción estimuladora; habilidades interpersonales y grupales imprescindibles y la evaluación/procesamiento grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) (Figura, 21).

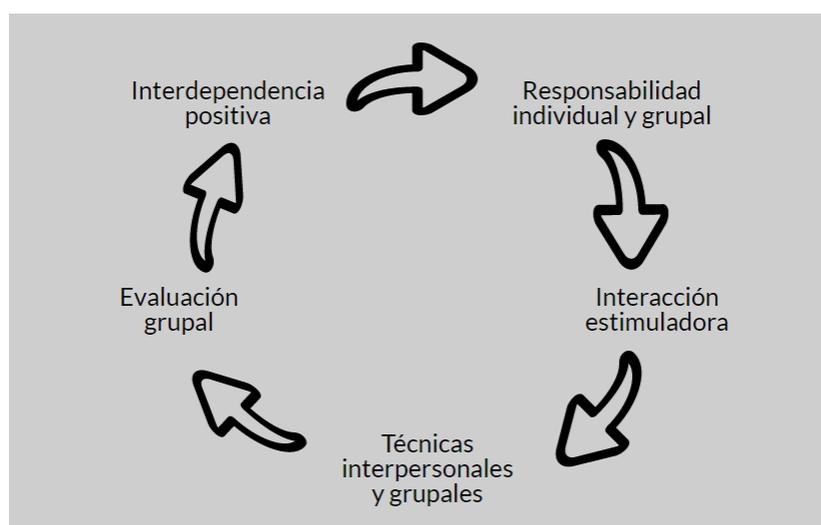


Figura 21: Elementos clave del aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia a partir de Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 7).

La investigación sobre aprendizaje cooperativo,

“enraizada en la concepción cognitiva y en la tradición del aprendizaje de grupos, destaca el papel de las estructuras de participación, motivacionales y de recompensa, el establecimiento de metas, la interdependencia entre participantes, así como la aplicación de ciertas técnicas de trabajo cooperativo en el aula. Los estudios recientes sobre trabajo colaborativo en línea, el denominado CSCL por sus siglas en inglés (Computer-supported collaborative learning), se asocian más bien a posturas socioculturales y destacan los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren al trabajar juntos; el foco de análisis es la actividad conjunta y los mecanismos mediante los cuales se pasa a formar parte de una comunidad de práctica” (Díaz y Morales, 2009, p. 7).

El concepto de aprendizaje colaborativo nace de la evolución del aprendizaje cooperativo en la década de 1990. Para Stahl y Suthers (2006), los elementos clave del aprendizaje colaborativo son la negociación colaborativa y el intercambio social de significados que se realizan de manera interactiva en los procesos grupales. La colaboración que tiene lugar en las CVA no solo propicia la creación de comunidad, sino que representa un medio para compartir y construir conocimiento en el seno de la misma. En los entornos de aprendizaje de las CV, la construcción del conocimiento se realiza potenciando la interacción, la participación y la colaboración (Salinas, 2003),

“exigiendo al estudiante que desempeñe un rol más activo y dinámico y comprometido con su propio aprendizaje, y solicitando al docente la creación de ambientes que promuevan la interacción y comunicación entre los discentes, apoyándose en la utilización de herramientas tecnológicas para el desarrollo de actividades didácticas capaces de propiciar un proceso de construcción activa del conocimiento, así como la adquisición de nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes a partir de la interacción mutua entre sí y con el propio contexto” (Del Moral y Villalustre, 2008, p. 13).

Para diversos autores, la principal diferencia entre los enfoques de aprendizaje cooperativo y colaborativo radica en que en los enfoques cooperativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje está altamente estructurado por el profesor, mientras que en los enfoques colaborativos, la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante (Álvarez, Ayuste, Gros, Guerra y Romañá, 2005). Bruffee (1995, como cita Camilli *et al.*, 2012, p. 86) “defiende que

la expresión cooperativo es propia del trabajo con niños o adolescentes y colaborativo es más pertinente para universitarios o adultos”, sin entender esta afirmación como una regla, sino como un hecho constatable, que sucede con frecuencia.

Otros autores sostienen como diferencia clave entre ambos tipos de aprendizaje que “In cooperation, partners split the work, solve sub-tasks individually and then assemble the partial results into the final output. In collaboration, partners do the work 'together' [En cooperación, los socios dividen el trabajo, resuelven las subtarefas individualmente y luego reúnen los resultados parciales en el resultado final. En colaboración, los socios hacen el trabajo ‘juntos’]” (Dillenbourg, 1999, p. 8).

En contraste con el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo no se considera como la suma de productos individuales, “Collaboration is primarily conceptualized as a process of shared meaning construction. The meaning making is not assumed to be an expression of mental representations of the individual participants, but is an interactional achievement. [La colaboración se conceptualiza principalmente como un proceso de construcción de significados compartidos. No se asume que la creación de significado sea una expresión de representaciones mentales de los participantes individualmente, sino que es un logro interactivo.]” (Stahl y Suthers, 2006, p. 8).

En entornos colaborativos virtuales fundamentados en una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, el proceso de interacción entre individuos es la clave (Barberà *et al.*, 2008, tal como citan Llorenç y Capdeferro, 2011).

En la Tabla 56 recogemos los rasgos distintivos esenciales de ambos modelos pedagógicos.

Aunque existen diferencias idiosincrásicas entre el aprendizaje colaborativo y el cooperativo, “no por ello se tornan excluyentes el uno del otro, sino que más bien se complementan y pueden usarse de forma activa en función de diversos aspectos que puedan rodear la práctica educativa concreta” (Rodríguez, 2015, p. 77). Asimismo, la utilización de una u otra forma de aprendizaje no debe ser categórica en relación a la edad, experiencia o capacidades, pudiendo ser utilizadas ambas como métodos híbridos, flexibles e interconectados en función de la propuesta o acción pedagógica (Rodríguez, 2015).

Tabla 56: Rasgos distintivos del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo

	Aprendizaje colaborativo	Aprendizaje cooperativo
	El profesor asume un nuevo rol y el proceso de aprendizaje puede darse sólo en unas condiciones ambientales y en un contexto idóneo para las mismas.	
Contexto	Más frecuente en ambientes de educación superior, pero no exclusivo de estos contextos.	Más frecuente en educación primaria y secundaria, pero no exclusivo de estos contextos.
Aprendizaje	Gestión flexible del aprendizaje. Co-responsabilidad del aprendizaje. El aprendizaje tiene lugar en la interacción social. La negociación y la construcción de significados es un logro interactivo.	Gestión del aprendizaje muy estructurada. Responsabilidad del aprendizaje distribuida. Aprendizaje guiado, pilotado intencionalmente, con un alto nivel de control sobre las dinámicas de grupo mediante tareas y normas.
Alumnos y profesores	Alumnos y profesores trabajan juntos y asumen responsabilidades compartidas.	Alumnos trabajan bajo la supervisión del profesor. El alumnado divide el trabajo, reuniendo los resultados parciales en el resultado final. El profesor aparece como experto/líder que propone tareas, las asigna y las supervisa.
Metas comunes	El aprendizaje se focaliza en el proceso y el valor que en este se genera.	El aprendizaje se focaliza más en el producto, en los resultados a conseguir.
Generación de ideas	Empoderamiento. Se generan ideas.	Compromiso. Se comparten ideas.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto el aprendizaje cooperativo como el colaborativo están arraigados en la corriente pedagógica del constructivismo y, más concretamente, en el concepto de aprendizaje denominado ‘Zona de desarrollo próximo’ (ZDP) (en inglés *Zone of Proximal Development*) de Lev Vygotsky, al que ya citamos en el apartado dedicado a las teorías sobre la ASL. El concepto de ZDP se refiere a la distancia que existe entre lo que una persona realiza de manera autónoma y lo que puede llegar a realizar con la asistencia de otros. En este sentido, Vygotsky considera fundamental el trabajo grupal y, por tanto, la interacción con otros más competentes (concepto de andamiaje) para el desarrollo de habilidades y estrategias. Dicha ayuda

(andamios) podrá ser retirada más adelante ya que el individuo estará en condiciones de resolver la tarea de forma independiente.

En las concepciones constructivistas del aprendizaje, el alumno es concebido como un agente activo y el aprendizaje como un proceso complejo de construcción y reconstrucción que se desarrolla en la interacción social. Las herramientas 2.0 y su potencial para la interacción “nos brindan la posibilidad pedagógica de orientar la experiencia de aprendizaje personal con la asistencia de ‘otros’, situándonos así en un umbral potencial que no es otra cosa que la recreación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre iguales” (Suárez, 2010, p. 63).

3.4.3.3 El papel de profesor y de los alumnos en las CVA

Toda CVA, como proyecto de trabajo colaborativo que es, está constituida por personas y su éxito dependerá en gran medida de la unión de las mismas en pro de un interés común (Cabero y Llorente, 2010).

Las nuevas tecnologías ayudan a crear lazos de unión entre docentes y alumnos (Varo y Cuadros, 2013) y éstos, como elementos nucleares de toda comunidad virtual que son, han de asumir un nuevo rol lejos de los esquemas tradicionales. El estudiante habrá de desempeñar un papel más activo, dinámico y comprometido con su propio aprendizaje y el docente será el encargado de crear ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y la comunicación entre los discentes (Del Moral y Villalustre, 2008, p. 13). El éxito de una CVA depende no sólo de la preparación profesional del docente, sino también de las destrezas y capacidades de los alumnos participantes.

Para Salinas (2003), el profesor de una CVA ha de ser el tutor que gestiona el proceso, diseñando espacios de comunicación, además de facilitador de los aprendizajes del alumnado, por lo que, según Salinas, el verdadero experto en estas comunidades no será el mejor conocedor de los contenidos a tratar, sino aquel que sea “experto en guiar, en la interacción y en la gestión del conocimiento” (*Ibid.*, p. 20).

Dillenbourg (1999, p. 6) prefiere utilizar el término “facilitador” y no el de “tutor”

“porque el objetivo [en estos entornos] no es proporcionar la respuesta correcta o decir qué miembros del grupo tienen razón, sino realizar una intervención pedagógica mínima (por ejemplo, hacer alguna sugerencia) para redirigir el trabajo del grupo en una dirección productiva o para monitorear qué miembros quedan fuera de la interacción”,

proponiendo como alternativa modelos en los que los miembros del grupo autorregulen su interacción con ayuda de diferentes herramientas.

Cabero (2006) sintetiza las funciones del profesor en las comunidades virtuales de formación de la siguiente manera: consultor de información, moderador y tutor virtual, evaluador continuo y asesor, orientador, evaluador y formador en herramientas de comunicación tecnológica, además de dominador y experto en los contenidos tratados.

El mismo Cabero (2006) distingue tres fases en la construcción de una CVA en cada una de las cuales el rol dominante del docente será distinto. La primera fase es la destinada a la socialización del grupo y su familiarización con las herramientas de comunicación a utilizar y, en ella, el profesor tendrá un papel más intervencionista y de animador. La segunda fase estará al servicio de la interacción y la creación de conocimiento, ejerciendo el profesor fundamentalmente de supervisor y animador. La revisión del proceso corresponderá a la última fase en la que el docente actuará de revisor y crítico.

Cuando las CVA son cerradas y obligatorias, el profesor ha de invertir tiempo y esfuerzo al principio en labores de socialización del grupo, formulando actividades que den pie a que se conozcan sus integrantes. Al comienzo será igualmente importante asegurarse de que todos los participantes conozcan las herramientas a utilizar, así como acordar unas normas para el buen funcionamiento de la comunidad (Cabero, 2006).

Burbules (2012, p. 13), hablando de la conveniencia de integrar aprendizajes formales, informales y experienciales y situados (ubicuos), alude a la necesidad de adaptación del profesorado al nuevo contexto desarrollando nuevas habilidades “para convertirse en facilitadores y coordinadores de múltiples fuentes y sitios de aprendizaje para sus estudiantes”. En un mundo de aprendizajes ubicuos, entendidos como aprendizajes experienciales y situados

que se producen en cualquier momento y lugar con ayuda de la tecnología, el profesor “no es sólo un pedagogo, sino un planificador, un diseñador y un director” (*Ibíd.*).

“Las nuevas habilidades y capacidades de enseñanza requieren una comprensión más amplia de las redes sociales de base tecnológica y de la variedad de recursos de aprendizaje disponibles en línea, desde YouTube hasta la Khan Academy; estos requieren una comprensión sociológica y cultural de los diversos ambientes de aprendizaje y sus características; requieren nuevas teorías del aprendizaje que integren el aprendizaje formal, informal y el aprendizaje experiencial y situado; requieren habilidades en el diseño de estrategias de aprendizaje que aprovechen e interrelacionen el aprendizaje que tiene lugar en contextos diversos; además, requieren la capacidad de trabajar con una gama de socios en dichos contextos” (*Ibíd.*).

Los alumnos, por su parte, también han de desarrollar destrezas para su desenvolvimiento efectivo en la comunidad, más allá de su capacidad para manejar las TIC. Cualidades como la curiosidad, el compromiso, el deseo de trabajar cooperativamente, las ganas de experimentar y superar fronteras y el deseo de pertenecer a un grupo, serán, según Salinas (2003), ingredientes decisivos para el buen funcionamiento de una CVA. Asimismo, los alumnos de una CVA han de saber organizarse, saber percibir el conjunto y saber trabajar con los demás por un objetivo común (Ardizzone y Rivoltella, 2004, como cita Cabero, 2006).

El gran potencial de los entornos virtuales de aprendizaje se encuentra en las posibilidades de diálogo e interacción siguiendo modelos de comunicación bidireccional (Pérez Garcías, 2002). Las CVA en redes sociales se caracterizan por posibilitar la interacción, una interacción entre iguales sin la existencia de una autoridad clave, sin un control centralizado, lo que implica una modificación de los paradigmas educativos tradicionales, más transmisivos e individualistas (Santamaría, 2009), tal como hemos apuntado de manera reiterada.

Como ya dijimos, la filosofía que subyace a las redes sociales favorece el desarrollo de proyectos colaborativos, participando así de los postulados socioconstructivistas del aprendizaje ya descritos, según los cuales, el aprendizaje “está íntimamente ligado a la experiencia de formar parte de una comunidad, por tanto no debe considerarse al estudiante

como un ente aislado, sino en interacción con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje de la que forma parte” (Del Moral y Villalustre, 2008, p. 13).

“La interactividad supone una relación interpersonal que se establece, como mínimo, entre dos individuos y por la que el comportamiento de estos individuos se influyen mutuamente y se modifican de forma consecuente” (Pérez Garcias, 2002, s.p.). De ahí la importancia de lograr la participación y la cohesión de los participantes en una comunidad virtual, tal como apunta Gairín (2006). Según éste, hay toda una serie de factores que influyen en el grado de participación y cohesión del grupo, entre ellos: la aceptación recíproca de sus miembros, la aceptación de los objetivos comunes perseguidos, motivaciones personales como son la de establecer lazos sociales con otras personas, encontrar a personas con intereses afines u obtener reconocimiento externo sobre las propias aportaciones, entre otros.

Para facilitar dichos procesos de interacción y colaboración se precisa de “un profesorado y un alumnado que facilite el diálogo, la capacidad para interactuar, que no presente patrones rígidos dentro y fuera del aula, que comprenda que todos pueden enseñar y que siempre colectivamente las aportaciones son de mayor calidad, donde se facilite el intercambio experiencial (...)” (Trujillo *et al.*, 2015, p. 296) y, precisamente las redes sociales son un entorno que representa una oportunidad para ello (Trujillo, 2013, citado por Trujillo *et al.*, 2015).

3.4.4 Casos prácticos de aprovechamiento de redes sociales generalistas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

“La inclusión de herramientas de la Web 2.0 en la enseñanza en general, y en la enseñanza de lenguas modernas en particular, sigue despertando un alto grado de interés y su uso en entornos educativos es cada vez mayor” (González, 2012, p. 45). En el caso concreto de las redes sociales cabe decir que, en origen, fueron concebidas como plataformas facilitadoras del intercambio de información, de la interacción y la colaboración entre sus usuarios. Sin embargo, las posibilidades que ofrecen, más allá de las citadas, son innumerables, también en el ámbito educativo, por lo que representan una alternativa con gran potencial para aquellos profesores que opten por el aprendizaje conectado y social.

La explotación didáctica de las redes sociales es reciente y las experiencias documentadas aún son escasas. A continuación recogemos algunos casos prácticos de aprovechamiento de las

redes sociales generalistas Facebook, Twitter e Instagram para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, redes éstas cuyo uso cuenta a priori con las ventajas de ser gratuitas, de fácil manejo y tener un gran número de usuarios.

En entornos educativos, **Facebook** puede ser aprovechada como plataforma para el aprendizaje en línea al estilo de los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (Learning Management Systems, LMS) ya que

“presenta un gran potencial en la educación, a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje. Funciona como una plataforma abierta, a diferencia de otros sistemas organizados en torno a cursos o contenidos formalmente estructurados. En realidad, aunque Facebook no es un entorno de aprendizaje, ni en la idea subyacente ni en la concepción de sus herramientas, puede prestar un valioso apoyo a las nuevas orientaciones sociales que se están imponiendo en la consideración de los procesos educativos, aunque su orientación inicial no haya sido esa” (Llorenç y Capdeferro, 2011, p. 33).

Desde su creación, Facebook ha ido añadiendo funcionalidades pensando en otros usos posibles. Un ejemplo reciente de ello es la posibilidad de organizar las publicaciones de los grupos de aprendizaje social en unidades y modificar su orden. Las unidades representan un gran avance para la gestión organizada, la recuperación de publicaciones y como guía de contenidos para todos los integrantes del grupo. Sin embargo, Facebook como red social que es, a diferencia de los LMS que se limitan a organizar y gestionar el material escogido por el administrador de la plataforma, ofrece “un modelo de conexión social en línea en el que la información y el material fluyen a través de los canales creados por estas mismas conexiones” (Siemens, 2010, tal como cita Fornara, 2010, p. 1-2).

Ezeiza (2009) describe una experiencia combinada de uso de la plataforma Moodle y la red social Facebook como apoyo a las sesiones presenciales de estudiantes universitarios visitantes de programas Erasmus y similares de la Universidad del País Vasco UPV/EHU en la asignatura de “Español para extranjeros – nivel elemental”. La experiencia combina el uso de la plataforma Moodle como espacio de aprendizaje estable, concreto y cerrado a modo de aula

virtual, con el uso de un grupo abierto de Facebook como red de colaboración e intercambio a modo de comunidad virtual con continuidad espacio-temporal.

El marco teórico en el que se basa la experiencia educativa con Facebook que nos ocupa sigue los principios pedagógicos del socioconstructivismo. Mientras que la plataforma Moodle ejerce de aula virtual en la que el aprendizaje es guiado y organizado por el profesor ayudando así a los estudiantes a concentrarse en aspectos específicos de las asignaturas y evitando su dispersión, el grupo abierto de Facebook permite la creación de una comunidad de aprendizaje que va más allá del desarrollo de competencias específicas relacionadas con las asignaturas. Se trata de un grupo integrado por estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades y estudiantes nativos españoles cuyo punto de encuentro virtual informal es el grupo abierto de Facebook en el que poder contactar con estudiantes de nacionalidades distintas, así como con otros agentes sociales o educativos, estimulándose con ello el aprendizaje social, la autonomía y la creatividad y reforzándose la dimensión lúdica y espontánea del aprendizaje.

En este sentido, Ezeiza parte de planteamientos conectivistas según los cuales el aprendizaje en la era digital precisa de entornos abiertos “que permitan conexiones e intercambios con otros participantes en redes, que construirán comunidades de aprendizaje productivas” (González, 2012, p. 46).

Según explica Ezeiza, la elección de Facebook vino fundamentalmente determinada por el hecho de ser una red social de uso habitual entre los estudiantes que participaron en la experiencia, señalando, no obstante, el tema de la privacidad como aspecto negativo de este tipo de grupos.

Con respecto al comportamiento de los estudiantes en los foros de Moodle frente a su participación en la red social, Ezeiza (2009, s.p.) apunta lo siguiente: “Cuando escriben en un foro de Moodle consideran que están realizando una tarea de escritura académica, aunque se propongan contextos informales, mientras que cuando escriben en Facebook lo hacen de manera más natural, vinculando su lengua materna con el español e incluyendo elementos audiovisuales que apoyan su mensaje”.

Igualmente, así Ezeiza (2009), el docente asume roles diferentes en cada contexto: en la plataforma Moodle el papel docente es más el de organizador y guía, mientras que en Facebook

tiene un rol esencial como dinamizador y colaborador comportándose como un “amigo”, si bien su estatus no es el mismo que el del resto de estudiantes, quienes no se comunican igual entre ellos que con el docente.

Para Ezeiza, el principal logro de la experiencia con Facebook es que ayuda a los estudiantes extranjeros a socializarse en el nuevo entorno (una ciudad nueva en un país extranjero), les ayuda a superar dificultades de comunicación, así como a desarrollar su competencia comunicativa en la lengua meta al tratarse de un espacio de comunicación informal en el que interaccionan con naturalidad estudiantes extranjeros de distintas nacionalidades y estudiantes nativos españoles. Los estudiantes aprenden en la interacción y se enriquecen a diferentes niveles al contactar con otras realidades sociales, culturales y lingüísticas, comunicación que, en muchos casos se mantiene una vez terminado el curso.

González (2012) nos presenta un conjunto de experiencias de uso de blogs y redes sociales (en concreto Facebook) como apoyo a la enseñanza presencial en contextos universitarios de enseñanza-aprendizaje de idiomas. En este caso, el objetivo era que el alumnado utilizara la lengua meta (francés y/o español) fuera del aula, reforzar sus habilidades colaborativas creando una comunidad de aprendizaje, reforzar la motivación y fomentar aprendizajes autónomos partiendo de planteamientos socioconstructivistas y conectivistas.

González (2012) perseguía igualmente el fomento de aprendizajes ubicuos, dando al alumnado la posibilidad de practicar “la lengua extranjera en cualquier momento y lugar, así como en contextos diferentes, superando los límites temporales y espaciales de las conexiones personales gracias a la ubicuidad del servicio a través de la página Web, teléfonos inteligentes y tabletas” (Fornara, 2010, tal como cita González, 2012, p. 47).

Las experiencias con las herramientas 2.0 (blogs y Facebook) fueron llevadas a cabo durante los años académicos 2010-2012 en la Universidad de Tecnología de Jamaica. En el caso concreto de la experiencia con Facebook, cabe decir que participaron en ella cuatro grupos de 25 estudiantes de la clase de Español de Turismo de nivel A1 (MCER), 25 estudiantes de Español de Turismo de niveles A1 y A2 (MCER) y 15 estudiantes de Francés de Turismo de nivel A2 (MCER). Según apunta González (2012), la elección de Facebook vino motivada por dos razones fundamentales: (1) por tratarse de una herramienta que ya conocía la mayoría de

los alumnos, en la que casi todos tenían una cuenta y (2) por ser un entorno en el que la expresión escrita está muy próxima a la espontaneidad e informalidad de la comunicación oral.

El objetivo era crear un espacio abierto a todos en el que compartir materiales, dar visibilidad al trabajo del alumnado y en el que contactar no sólo con los alumnos del grupo, sino también con los de otros grupos, incluso de años académicos distintos, persiguiendo, además, que los estudiantes continuaran con la interacción en la lengua meta una vez terminado el curso.

En el caso concreto de Facebook, se creó un grupo abierto al exterior concebido como una comunidad de aprendizaje dinámica en la que encontrarse, comunicar e interactuar en la lengua extranjera, un espacio compartido en el que trabajar sacando al estudiante de su aislamiento y poniéndolo en conexión con otros estudiantes, “creando relaciones de interdependencia positiva, para pasar de la ‘competición’ a la ‘colaboración’, desarrollando habilidades de carácter social para poder trabajar mejor y obtener el máximo rendimiento” (González, 2012, p. 53-54), fomentando la interacción entre el alumnado como mejor medio para desarrollar sus competencias comunicativas y sociales.

En el proceso se utilizaron el muro, el foro, el chat, las notas, los comentarios, los eventos, etc. de la red social Facebook y se plantearon tareas con carácter semanal. En la experiencia también se integraron actividades de autoevaluación, coevaluación y evaluación del docente como parte del proceso de aprendizaje, desempeñando igualmente la evaluación colectiva un papel como herramienta para la construcción colectiva del conocimiento. En la evaluación se valoró tanto el nivel de acción y participación en los entornos virtuales como la creatividad, encontrándose, no obstante, con dificultades a la hora de evaluar la participación a nivel de calidad y cantidad.

En líneas generales, la percepción del alumnado sobre la experiencia de uso de las herramientas 2.0 (blogs y red social Facebook) fue muy positiva, considerando que su empleo les había permitido mejorar su aprendizaje y sus destrezas en la lengua meta gracias a la interacción con otros estudiantes y sus trabajos. Asimismo, valoraron de manera positiva el poder compartir con otros y leer los comentarios de sus compañeros.

González (2012) concluyó que Facebook puede ser utilizada como herramienta para la creación de comunidades de aprendizaje informal basadas en la colaboración y la interacción en la

lengua meta multiplicándose con ello las posibilidades de aprendizaje y la confianza del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Con “el uso de estas herramientas comunicativas se facilitan nuevos roles del profesor como dinamizador de experiencias y del estudiante como agente autónomo, participativo y generador de ideas, contenidos y aprendizajes, al mismo tiempo que se fomenta la motivación y el aprendizaje informal” (González, 2012, p. 54).

En relación con la herramienta de microblogging **Twitter**, Herrera (2014) nos describe algunas de las utilidades de esta red social, así como una serie de pautas recomendables para planificar actividades significativas en el aula de segundas lenguas de la mano de esta aplicación.

Herrera, en líneas generales, considera de suma importancia que las tareas respondan a una planificación, tanto si son analógicas como digitales, añadiendo, además, que los entornos digitales y las redes sociales aportan una serie de ventajas con respecto a los analógicos que enriquecen considerablemente el aprendizaje, entre ellas las siguientes: (1) posibilitan aprendizajes colaborativos, (2) conectan el espacio de aprendizaje con la realidad, (2) fomentan la implicación del usuario y (3) posibilitan la multimodalidad de la interacción y de los productos (Herrera, 2014, s.p.).

En líneas generales, Twitter es versátil y permite la puesta en marcha de actividades de aprendizaje muy diversas, algunas de las cuales recogen Varo y Cuadros (2013) en su artículo “Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua”. En él presentan diferentes posibilidades de aprovechamiento de esta herramienta 2.0 para la construcción de aprendizajes colaborativos y autónomos en la enseñanza del español como LE, entre otras:

“a) Escribir un diario de clase, en el que alumnos y/o el profesor pueden ir escribiendo sobre sus experiencias en el aula; b) Elaborar microcuentos; c) Proporcionar información a los alumnos relacionada con la clase: tablón de anuncios; d) Opinar sobre temas tratados en clase, o e) Crear y compartir materiales: enlaces, resúmenes, biografías de personajes históricos o de actualidad, seguimiento de temas de interés, etc.” (*Ibíd.*, p. 5).

Dependiendo del nivel del alumnado de idiomas, también se pueden llevar a cabo experiencias como la de comentar en Twitter series de televisión o eventos en directo en cuyo caso, la

interacción, además de con el resto de compañeros de clase, se realiza con otros tuiteros en tiempo real con lo que el *input* que va a recibir el estudiante será mucho mayor y de nativos.

En cualquiera de los casos, en este tipo de experiencias educativas con esta red social es ineludible el uso de etiquetas para poder recuperar publicaciones *a posteriori*.

Varo y Cuadros (2013) describen también de forma breve diferentes propuestas de profesores de ELE para el aprovechamiento de Twitter en el aprendizaje de español sobre la base de modelos colaborativos en los que el foco se sitúa en los alumnos, ejerciendo el profesor de guía, dinamizador y colaborador; modelos basados en la interacción entre alumnos y alumno-profesor; modelos que se apoyan en la tecnología que trasladan “la realidad de la enseñanza más allá de los muros del centro académico y crean lazos de unión entre docentes y alumnos” (*Ibíd.*, s.p.). Entre dichas experiencias se encuentra la llevada a cabo por Fabrizio Fornara (2010) en el IES Abroad de Barcelona, considerada como una de las primeras en este campo. Fornara

“se marcó como objetivo traspasar las fronteras del aula, haciendo posible que sus alumnos usaran el español en momentos en los que usarían su lengua materna. La tarea inicial consistía en escribir un tuit al día durante seis días a la semana (...). La experiencia de Fornara fue un éxito, ya que se consiguió el objetivo perseguido: que los estudiantes practicaran español en contextos informales, de forma espontánea y que esto tuviera una repercusión positiva en su producción oral y escrita” (*Ibíd.*, p. 12).

Otra de las experiencias recogidas por Varo y Cuadros (2013) es la propuesta de carácter informal y conectivista pensada para estudiantes ELE de Adelaida Martín Bosque (@amartinbosque) de escribir tuits utilizando las etiquetas #notoquesoyespañolcuando³⁴ y #notoquesoyespañolacuando³⁵. La experiencia concreta se llevó a cabo con alumnos de español ELE que estaban temporalmente estudiando en Barcelona, a los que se les pidió que, tras pasar un semestre en la ciudad, escribieran un máximo de 3 tuits para reflexionar sobre sus síntomas de españolización. Dichos tuits debían empezar por la etiqueta #notoquesoyespanolcuando o #notoquenosoyespanolacuando y contener, además, la etiqueta correspondiente del grupo-

³⁴ https://twitter.com/search?q=%23notoquesoyespa%C3%B1olcuando&src=typed_query

³⁵ https://twitter.com/search?q=%23notoquesoyespa%C3%B1olacuando&src=typed_query

clase, pudiendo ir acompañados de un vídeo o una foto. La tarea se presentó a modo de concurso y para la participación en el mismo se les dio un plazo máximo de cinco días. Los tres mejores tuits fueron premiados con puntos extra en el examen de final de curso, lo cual supuso un fuerte estímulo.

En líneas generales, las experiencias de aprendizaje en Twitter son muy valiosas, entre otras razones, porque posibilitan

“el aprendizaje en contextos informales, en los que el alumno no siente la presión del profesor y del resto de compañeros, no se siente observado y puede reflexionar antes de producir su mensaje; un aprendizaje que supera los límites del aula, en que el alumno entra en contacto con muestras reales de la lengua, escapando del encorsetamiento del libro de texto, se comunica de modo lúdico con diferentes compañeros o usuarios de Twitter y accede a nuevas fuentes de información en la L2; y un aprendizaje en que las actividades resultan motivadoras, la mayoría de carácter lúdico, y juegan un papel importante en la cohesión del grupo, fortaleciendo los lazos entre los alumnos, y entre el profesor y los propios alumnos (...)” (Varo y Cuadros, 2013, p. 19).

A nivel de privacidad, el uso de redes sociales puede provocar reticencias en contextos educativos concretos. Así, mientras que Facebook permite la creación de grupos con distintos niveles de privacidad (público, cerrado o secreto) y para integrarse en los mismos se requiere la autorización del propietario, Twitter está pensado como un sistema totalmente abierto de manera que cualquier persona puede ver los tuits de otros e interactuar con ellos a no ser que se configure la aplicación para protegerlos de manera que no estén disponibles públicamente, sino sólo para los seguidores que aprobemos, si bien continuarán siendo visibles para las personas que ya nos seguían antes de protegerlos.³⁶

Ruipérez, Castrillo y García (2011) llevaron a cabo un estudio empírico sobre la utilización de Twitter como herramienta para la mejora de la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje a distancia de alemán como lengua extranjera de estudiantes de los niveles iniciales A1 y A2 del MCERL, alumnos de distintas titulaciones de Grado de la UNED.

³⁶ Sobre las posibilidades de privacidad en Twitter consultar su web: <https://help.twitter.com/es/safety-and-security#ads-and-data-privacy>

Su propuesta parte de la utilización de Twitter como una herramienta informal y de un enfoque de aprendizaje colaborativo implementado mediante un sistema de corrección entre iguales. La participación en el proyecto fue voluntaria y quien decidió tomar parte contrajo las siguientes obligaciones: (1) rellenar una encuesta inicial y otra final, (2) enviar un número mínimo semanal de tuits (tuits originales o tuits corrigiendo alguno de los publicados por los compañeros), y, por último, (3) realizar una redacción sobre el tema en cuestión a partir de la información de los tuits.

Las valoraciones y los resultados finales del proyecto resultaron muy positivos. Con ayuda de Twitter se consiguió reforzar la motivación de los estudiantes y que vencieran el miedo o la pereza a redactar en la lengua extranjera. Se fomentó igualmente la socialización y la conciencia de grupo y se consiguió la perseguida mejora en la expresión escrita de los alumnos de alemán participantes (Ruipérez *et al.*, 2011).

Para Martín y Mejías (2015), la incorporación de las redes sociales a los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas tiene sentido desde el momento en que son herramientas que utilizamos en nuestra vida cotidiana para estar al día y aprender. Entre los beneficios del uso de las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de idiomas refieren los siguientes: (1) permiten combinar el aprendizaje formal e informal en contextos educativos; (2) posibilitan aprendizajes ubicuos; (3) admiten un lenguaje multimodal (vídeo, audio, texto, etc.); (4) favorecen la interacción y (5) fomentan la autonomía del estudiante.

Martín y Mejías (2015) describen de manera sucinta las ventajas e inconvenientes de las tres redes sociales generalistas de uso más frecuente (Facebook, Twitter e Instagram) para cada una de las cuales presentan actividades llevadas a cabo por profesores de ELE: (1) Facebook a) Escribir una historia de manera colaborativa partiendo de una frase inicial escrita por el docente; b) Crear un evento público en Facebook para organizar una fiesta, solicitando a los estudiantes que escriban qué van a llevar a la fiesta y qué cuento va a contar cada uno durante la misma. (2) Twitter a) Opinar sobre un tema escribiendo un número determinado de tuits acompañados de foto o vídeo y utilizando dos etiquetas, una alusiva al tema y otra distintiva del grupo-clase correspondiente; b) Escribir en torno a una etiqueta/tema dando consejos con humor a fin de practicar determinadas estructuras lingüísticas; c) Comentar vía Twitter una película visionada previamente en dos sesiones de clase; compartir hipótesis sobre el final de

la película tras visionar la primera mitad; reaccionar a los tuits de algunos de los compañeros; revisar los tuits en clase a nivel de contenido y gramatical. (3) Instagram a) *Desafío #InstagramELE* que describimos más adelante con detalle.

En conjunto, Martín y Mejías (2015) concluyen que el aprovechamiento de las redes sociales generalistas para el aprendizaje de idiomas es beneficioso por diversos motivos, entre otros porque (1) ayuda a mejorar las estrategias de aprendizaje (comunicativas, cognitivas, socioafectivas y metacognitivas) gracias a la práctica de los contenidos lingüísticos del curso, la interacción con los compañeros y el profesor; (2) fomenta la cohesión del grupo (interdependencia positiva) y (3) refuerza la motivación, principalmente porque los alumnos están acostumbrados a participar en este tipo de redes y les gusta hacerlo. El apartado que ven más complejo es el de la evaluación, ofreciendo, no obstante, algunas pautas para llevarla a cabo.

En su artículo “Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE”, Martín y Munday (2014) describen detalladamente el ya citado proyecto bautizado con el nombre de *desafío #InstagramELE* (<https://www.instagram.com/desafioinstagramele/?hl=es>), una experiencia de uso de la etiqueta #InstagramELE (<https://www.instagram.com/explore/tags/instagramele/?hl=es>) con alumnos de español como lengua extranjera para practicar vocabulario, reforzar estructuras gramaticales, crear conversaciones y conectar a los estudiantes con una comunidad de aprendizaje global activa más allá del curso, rompiendo con las barreras espaciales y temporales.

En su experiencia, Martín y Munday (2014) parten de planteamientos de aprendizaje social, informal y conectivista, aprovechando el poder de las imágenes -tan características de Instagram- como herramienta para facilitar la comprensión y reforzar el recuerdo. Partiendo de una diapositiva mensual en la que se ofrece una etiqueta para cada día del mes (véase Figura 22 a modo de ejemplo), el usuario (profesores y alumnos) había de publicar una foto y un pequeño texto asociado a ella, incluyendo la etiqueta del día junto con la etiqueta del correspondiente grupo-clase y la etiqueta #InstagramELE. Como parte de la actividad, las publicaciones también se podían comentar o votar (“me gusta”).



Figura 22: Desafío #InstagramELE: ejemplo de etiquetas diarias para un mes. Fuente: Martín y Munday (2014).

Desde el comienzo del *desafío*, el 28 de enero de 2014, hasta su finalización, el 31 de marzo de 2019 (<https://www.instagram.com/p/Bvr0jleje8W/>) (Figura 23), participaron en la iniciativa un gran número de profesores y alumnos. La última publicación con dicha etiqueta corresponde al 30 de abril de 2019 y el total de publicaciones con la misma asciende a 55,118K (<https://www.instagram.com/p/Bw4CCIdHEgg/>).



Figura 23: Desafío #InstagramELE: despedida del proyecto en el perfil desde el que se coordinaba el mismo (@desafioinstagramele) a 31 de marzo de 2019. Fuente: Martín y Munday (s.f.).

De esta experiencia queremos destacar que participaron tanto profesores como alumnos; los primeros ofreciendo con sus publicaciones ejemplos del buen uso del castellano y los segundos aprendiendo de manera informal con ayuda de imágenes, textos breves y sus compañeros, así como mediante la interacción con otras personas, nativas o no (aprendizaje social). En palabras de Martín y Munday (2014, s.p.) “gracias a #InstagramELE y el poder de las redes sociales, podemos extender nuestra aula y hacer que los estudiantes empiecen su andadura hacia un aprendizaje autónomo y cooperativo, desarrollando diferentes competencias, como la comunicativa, la estratégica o la social”.

Por nuestra parte, concluimos este apartado subrayando la importancia de crear intencionadamente espacios informales de colaboración que conecten el aprendizaje con la realidad más allá del aula, en los que se cree una interdependencia positiva entre los usuarios del mismo. En este sentido, las redes sociales se constituyen en herramientas ideales para “acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos” (Fornara, 2011, p. 1049).

En la segunda parte del presente trabajo de investigación damos a conocer nuestra propia experiencia educativa con redes sociales (proyecto *deutschmobil*), llevada a cabo durante el curso 2017/18, concebida como un proyecto de colaboración que hizo uso de una red social para la creación de una comunidad virtual de aprendizaje que posibilitara la comunicación entre personas que aprenden alemán en distintas Escuelas Oficiales de Idiomas.

Nuestro proyecto de colaboración virtual se trató de una experiencia intermedia en relación con los casos prácticos vistos arriba en el sentido de que, aunque optamos por crear un grupo cerrado por cuestión de privacidad, le dimos al mismo un cierto grado de apertura y diversidad al confluir en el mismo alumnos de dos EOI situadas en localidades distintas.

Tal como hizo Fornara (2011) en su experiencia de aprendizaje en Twitter, al poner en marcha nuestro proyecto lo hicimos con la pretensión de

“difuminar las fronteras entre educación formal y práctica informal, entre prácticas dirigidas y uso de la lengua en contextos reales y entre formalidad escolar e informalidad cotidiana. Este objetivo primario se consigue a partir de otro importante objetivo: que los estudiantes practiquen la lengua extranjera en un momento y contexto en el que, de otra

manera, no la practicarían, en un momento cualquiera del día o de la noche y en entornos personales o sociales en los que difícilmente cabría” (Fornara, 2011, p. 1051).

PARTE II. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4 Metodología

4.1 Objetivos de la investigación

Los nuevos contextos sociales, económicos y políticos surgidos de la globalización han puesto de relieve la importancia de los idiomas como herramienta imprescindible para el normal desenvolvimiento de las personas en las sociedades multilingües y multiculturales actuales.

“En un mundo globalizado y con movilidad creciente, uno de los objetivos estratégicos, no sólo de la educación sino también del conjunto de la sociedad, debe ser el plurilingüismo, [esto es,] la habilidad de comunicarse en diversas lenguas, a diversos niveles, según las necesidades personales, académicas y profesionales” (...) (Ministerio de Educación, 2010a, p. 18).

Aunque la situación de España con respecto al aprendizaje de idiomas ha mejorado en los últimos años, “dista de ser ideal. (...) Razones históricas, sociológicas y lingüísticas explican, pero no justifican, que el conocimiento de lenguas extranjeras siga siendo una asignatura pendiente” (*Ibíd.*).

Distintos organismos internacionales, entre otros el COE y la UE, indican la conveniencia de actualizar y renovar conocimientos y competencias a lo largo de toda la vida, entre ellas la competencia en lenguas extranjeras o competencia multilingüe.

En el marco del aprendizaje permanente y la enseñanza de lenguas extranjeras, las Escuelas Oficiales de Idiomas se conforman como la institución pública por excelencia fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Las Escuelas cuentan con una experiencia centenaria en la enseñanza de lenguas, tienen una amplia oferta de idiomas, disponen de infraestructuras en toda España y, sobre todo, cuentan con un profesorado especializado.

La *Recomendación* de la UE, fechada el 22 de mayo de 2019, *relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*, reconoce la importancia de reforzar el multilingüismo en la Unión y de brindar oportunidades para el desarrollo de competencias multilingües a lo largo de toda la vida (UE, 2019c). La misma Recomendación insta, además,

a encontrar nuevas fórmulas de aprendizaje de lenguas que sean más flexibles y acordes con una sociedad cada vez más móvil y digital.

El objetivo de mejora de la calidad educativa precisa de un cambio metodológico en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen una pieza fundamental (Jefatura de Estado, 2013, LOMCE). “La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta (...) [la] manera de aprender [de los alumnos y alumnas actuales], de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea” (*Ibid.*, p. 97860).

Las personas nacidas a partir de la década de los noventa, los llamados nativos digitales, navegan en Internet a diario y el manejo de ordenadores y dispositivos móviles forma parte de su día a día, de manera que, en muchos casos, se identifican más con la tecnología que con el papel impreso.

La web 2.0 o web social pone a nuestra disposición distintas herramientas que posibilitan la comunicación. La web 2.0 facilita la generación, compartición y recuperación de publicaciones, haciendo posible que el usuario de la Red haya dejado de ser mero espectador para convertirse en actor y productor de contenidos (prosumidor).

La integración en el ámbito educativo de la web 2.0 y las herramientas que la conforman, entre ellas las redes sociales, puede resultar muy atractiva para los alumnos, puesto que muchos de ellos están habituados a su manejo y se identifican con estos entornos.

La integración de la web 2.0 en los procesos de E-A de idiomas puede estimular la disposición activa y participativa del alumnado al ampliar y facilitar las posibilidades de comunicación e interacción en la lengua extranjera, fomentándose así la mejora de su competencia comunicativa en la lengua meta.

El uso combinado de herramientas 2.0 y estrategias metodológicas activas puede facilitar la inmersión del discente en las actividades, promover el trabajo colaborativo, la interacción social, la creatividad y la autonomía, reforzando la motivación, todos ellos factores clave para aprendizajes efectivos.

El empleo adecuado de la tecnología combinado con enfoques metodológicos constructivistas puede propiciar aprendizajes participativos y significativos en los que el alumno adquiera un

compromiso activo en el proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo de competencias, convirtiéndose así en protagonista y motor principal de su propio proceso de aprendizaje.

“Si de verdad se quiere motivar y llegar a los alumnos habrá que entender su entorno y adaptar la enseñanza al mismo” (Poza, Cabrera & Lloret, 2019, p. 78).

Todos estos argumentos justifican la exploración de la Red y su potencial como medio para la mejora de los procesos de E-A de idiomas. En este contexto y sobre esta base argumental surge nuestro trabajo de investigación centrado en el aprovechamiento de las TIC en los procesos de E-A del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas en el marco de la enseñanza presencial.

Los interrogantes iniciales que se nos plantearon en nuestra labor de investigación fueron dos:

Por un lado, ¿qué nivel de competencia digital poseen los docentes de alemán de EOI para el aprovechamiento de las TIC en su práctica educativa y con qué soporte material y humano cuentan para ello? Y, por otro, ¿en qué medida puede contribuir la implementación de las TIC a la mejora de los procesos de E-A de idiomas, en nuestro caso concreto, del alemán?

Iniciamos así nuestro trabajo de investigación con un doble objetivo: en primer lugar, conocer el punto de partida en relación con el equipamiento tecnológico de las Escuelas Oficiales de Idiomas, el nivel de competencia digital docente de los profesores de alemán y el aprovechamiento que éstos hacen de las mismas; y, en segundo lugar, explorar y medir in situ el impacto del aprovechamiento colaborativo de la web 2.0 en la enseñanza presencial de alemán en EOI.

Así las cosas, nuestra investigación se desarrolló en dos etapas. La primera de ellas estuvo centrada en la recopilación de datos objetivos sobre el impacto del desarrollo tecnológico en la enseñanza presencial del alemán en la citada institución; mientras que, en una segunda etapa, se puso en marcha una experiencia educativa de aprovechamiento colaborativo de las TIC con alumnos de alemán de EOI de localidades distintas.

Para la realización de nuestro estudio combinamos metodología cuantitativa y cualitativa, recurriendo así al *método mixto* (Creswell & Plano Clark, 2007; Tashakkori & Creswell, 2007, 2008; Teddlie & Tashakkori, 2006, tal como indican Castañer, Oleguer y Anguera, 2013) y,

más concretamente, al método mixto denominado *diseño explicativo secuencial de dos etapas* “en donde se pretende que los datos cualitativos ayuden a explicar los resultados cuantitativos obtenidos inicialmente y así poder desarrollar más los resultados cuantitativos” (Creswell, 1999; Creswell & Plano Clark, 2007; Creswell *et al.*, 2003, tal como indican Castañer *et al.*, p. 34). Se trataba de trabajar con datos de procedencia y naturaleza diversa para poder obtener una perspectiva “más completa, integral y holística (...) del problema de estudio” (Castañer *et al.*, p. 35).

En la primera fase de nuestra investigación, esto es, durante la recopilación de datos objetivos sobre el impacto de las TIC en la enseñanza presencial de alemán en EOI, la metodología empleada fue de corte cuantitativo y la herramienta utilizada una encuesta online a profesores de alemán presencial de Escuelas Oficiales de Idiomas de toda España.

En la segunda fase de nuestro estudio se puso en marcha una experiencia educativa de aprovechamiento colaborativo de las TIC en la enseñanza presencial de alemán en EOI, siendo la metodología de investigación empleada un estudio de caso de corte cualitativo y la herramienta utilizada para la recogida de datos, una entrevista semiestructurada individual al alumnado y profesorado participantes en dicha experiencia.

4.2 Metodología de la fase cuantitativa correspondiente a la encuesta

4.2.1 Instrumento de medición en la encuesta

Como hemos indicado, la herramienta empleada para la recogida de datos sobre el impacto de las TIC en la enseñanza presencial de alemán en EOI fue una encuesta online, realizada a profesores de alemán presencial de dicha institución de toda España.

Al no encontrar estudios que hubieran desarrollado una herramienta de medición para la evaluación del uso de las TIC en este ámbito concreto hubimos de elaborar una cuyo proceso de construcción describimos a continuación. La herramienta resultante puede consultarse en el Anexo I.

4.2.1.1 Proceso de construcción del instrumento de medición

La construcción del instrumento de medición, bautizado con el nombre de EOI-TIC, abarcó varios pasos.

El primero fue la elaboración de un cuestionario para recabar datos concretos en torno al equipamiento tecnológico de las Escuelas Oficiales de Idiomas, así como sobre la competencia digital de los profesores de alemán de dicha institución y el uso que los mismos hacen de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del idioma en el marco de la enseñanza presencial.

En noviembre de 2016 elaboramos el primer borrador del citado cuestionario y, tras una fase de parón, comenzó a cobrar su forma definitiva a primeros de abril de 2017. El 18 del mismo mes fue enviado a distintos profesionales para su validación (tres docentes de EOI -dos de alemán y una de italiano-, una profesora de Primaria y una estadística). Los temas en torno a los cuales dichos profesionales hicieron propuestas de mejora fueron diversos. En este sentido indicaron la conveniencia de obtener información sobre: la disponibilidad o no del centro educativo de una plataforma online para la gestión de actividades y qué plataforma en concreto; la operatividad real de las salas de ordenadores de las que disponen muchas Escuelas; la calidad del servicio de Internet del centro educativo; la frecuencia de uso de las TIC por los docentes en su práctica educativa; la tipología concreta de herramientas TIC empleadas y con qué finalidad; el nivel de competencia digital del alumnado; o el equipamiento tecnológico de los mismos (teléfono móvil, disponibilidad de datos móviles, etc.).

Tras la realización de las correspondientes modificaciones en observancia de sus propuestas, el cuestionario quedó listo a primeros de mayo de 2017 para ser enviado y cumplimentado online. El 8 de mayo se hizo llegar a las EOI de toda España vía mail y ese mismo día ya comenzamos a recibir las primeras respuestas.

Antes de finalizar el curso 2016/17 enviamos un nuevo correo electrónico (21/06/17), exhortando a los docentes de alemán a participar. A comienzos del curso siguiente (2017/18) ascendían a 165 las respuestas reunidas. Decidimos entonces iniciar una ronda de llamadas telefónicas (del 26/10/17 al 12/11/17) con el objetivo de alcanzar un mínimo de participación del 50% del total de Escuelas que imparten alemán de cada una de las CCAA. Tras conseguir

nuestro objetivo con creces y recibir un total de 216 cuestionarios cumplimentados -el último de ellos el 20 de noviembre de 2017-, cerramos el plazo de recepción de formularios el 23 de ese mismo mes.

Los siguientes trabajos de validación comenzaron a realizarse en diciembre de 2018 de la mano de Sara Gil Abad, quien colaboró en nuestra investigación como estadística. A partir de la citada muestra piloto de 216 docentes de alemán de EOI de toda España se procedió a la validación del citado instrumento de medición, fase que se prolongó hasta finales del mes de marzo de 2019 y cuyos resultados presentamos a continuación.

4.2.1.2 Análisis de la calidad del instrumento de medición

Para evaluar la calidad del instrumento de medición observamos las siguientes preguntas del cuestionario: X10wifi.alumn, X10Bwifi.calidad, X13formacion, X14competencia, X15a, X15b, X15c, X15d, X15e, X15f, X15g, X15h, X15i, X15j, X15k, X15l, X15m, X15n, X15o, X15p, X15q, X16opinion, X17a, X17b, X17c, X17d, X17e, X17f, X17g, X17h, X17i, X17j, X17k, X19influencia.equip, X20opinion.smartphone.

Todas ellas están en escala Likert de 0 a 4, medidas desde “Ninguno” (0) a “Mucho” (4).

A. Análisis descriptivo

El cuestionario ha sido respondido por 52 hombres (24%) y 164 mujeres (76%). Los encuestados han ejercido la docencia una media de 18,4 años. En total hay 216 encuestados. Según la comunidad autónoma del centro educativo la participación es la siguiente:

Andalucía	Castilla y León	Melilla
21	17	1
Aragón	Cataluña / Catalunya	Murcia / Región de
12	26	6
Asturias, Principado de	Ceuta	Navarra / Comunidad Foral de
6	1	6
Balears, Illes	C. Valenciana	País Vasco / Euskadi
6	16	9
Canarias	Extremadura	Rioja, La
17	9	2
Cantabria	Galicia	
3	20	
Castilla-La Mancha	Madrid, Comunidad de	
12	26	

B. Fiabilidad

1. Consistencia interna: Alpha de Cronbach

Los resultados obtenidos se recogen a continuación.

```

$alpha
0.9025166

$st.alpha
std.alpha
0.9115624

$rel.matrix
              Alpha Std.Alpha r(item, total)
X9Binternet.calidad 0.9040966 0.9137348 0.1303321
X10Bwifi.calidad    0.9058999 0.9134833 0.1490024
X13formacion        0.9007875 0.9105515 0.3780886
X14competencia      0.9008566 0.9103649 0.3716376
X15a                 0.9007876 0.9100845 0.4021733
X15b                 0.9000781 0.9095206 0.4246354
X15c                 0.9028455 0.9118169 0.2612771
X15d                 0.9043632 0.9113948 0.3007470
X15e                 0.9025506 0.9123116 0.2250514
X15f                 0.8997948 0.9090507 0.4693465
X15g                 0.9016333 0.9107215 0.3590659
X15h                 0.8998811 0.9093691 0.4467343
X15i                 0.8987846 0.9086951 0.5051836
X15j                 0.8981205 0.9081358 0.5427748
X15k                 0.9002449 0.9096288 0.4217673
X15l                 0.9012180 0.9108080 0.3543918
X15m                 0.8999977 0.9093928 0.4506241
X15n                 0.9006966 0.9100652 0.4047460
X15o                 0.9002990 0.9097731 0.4234212
X15p                 0.8994378 0.9090856 0.4661453
X15q                 0.8978533 0.9077779 0.5548348
X16opinion          0.8979827 0.9067562 0.6120768
X17a                 0.8985116 0.9074494 0.5681614
X17b                 0.8983359 0.9072272 0.5721375
X17c                 0.8983290 0.9076322 0.5573297
X17d                 0.8969530 0.9061858 0.6486015
X17e                 0.8982387 0.9074778 0.5580633
X17f                 0.8982145 0.9076045 0.5474348
X17g                 0.8976894 0.9070315 0.5895034
X17h                 0.8983457 0.9078423 0.5347832
X17i                 0.8987921 0.9080107 0.5227266
X17j                 0.8985953 0.9077875 0.5353827
X17k                 0.8985750 0.9074991 0.5543949
X19influencia.equip 0.8997615 0.9088069 0.4788655
X20opinion.smartphone 0.8984865 0.9078439 0.5334186

attr(,"class")
[1] "reliability"

```

A la luz de los datos, se decide eliminar X9B, X10B, X15c, X15d y X15e dado que el Alpha de Cronbach aumenta, es decir, mejora la consistencia interna.

2. Capacidad de discriminación de los ítems

El índice de homogeneidad nos indica el grado en el que el ítem mide lo mismo que la encuesta globalmente. Los ítems con un índice menor que 0.2 suelen ser eliminados.

Homogeneidad	
X9Binternet.calidad	0.1303321
X10Bwifi.calidad	0.1490024
X13formacion	0.3780886
X14competencia	0.3716376
X15a	0.4021733
X15b	0.4246354
X15c	0.2612771
X15d	0.3007470
X15e	0.2250514
X15f	0.4693465
X15g	0.3590659
X15h	0.4467343
X15i	0.5051836
X15j	0.5427748
X15k	0.4217673
X15l	0.3543918
X15m	0.4506241
X15n	0.4047460
X15o	0.4234212
X15p	0.4661453
X15q	0.5548348
X16opinion	0.6120768
X17a	0.5681614
X17b	0.5721375
X17c	0.5573297
X17d	0.6486015
X17e	0.5580633
X17f	0.5474348
X17g	0.5895034
X17h	0.5347832
X17i	0.5227266
X17j	0.5353827
X17k	0.5543949
X19influencia.equip	0.4788655
X20opinion.smartphone	0.5334186

Como se ha indicado, se eliminan algunos ítems por la escasa puntuación obtenida en este apartado. Es el caso del X9B y X10B que no superan 0.2 en el índice de homogeneidad, otro indicador de que hay que eliminarlos.

Así pues, tras realizar el Alpha de Cronbach y calcular el índice de homogeneidad eliminamos los ítems X9B, X10B, X15c, X15d y X15e.

C. Validez de constructo

Para evaluar la validez del constructo se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA).

Previamente, y para comprobar la pertinencia de este tipo de análisis calcularemos la media de adecuación muestral KMO y haremos un test de esfericidad de Barlett.

1. Preliminares

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)

Kaiser-Meyer-Olkin factor adequacy

Call: KMO(r = likert2)

Overall MSA = 0.89

MSA for each item =

X13formacion	X14competencia	X15a
0.75	0.82	0.89
X15b	X15f	X15g
0.83	0.87	0.80
X15h	X15i	X15j
0.90	0.90	0.90
X15k	X15l	X15m
0.83	0.86	0.86
X15n	X15o	X15p
0.87	0.89	0.79
X15q	X16opinion	X17a
0.83	0.92	0.90
X17b	X17c	X17d
0.92	0.92	0.95
X17e	X17f	X17g
0.87	0.89	0.90
X17h	X17i	X17j
0.92	0.87	0.89
X17k	X19influencia.equip	X20opinion.smartphone
0.94	0.94	0.92

El índice KMO varía entre 0 y 1. Obteniendo un índice menor que 0.5 no sería apropiado realizar cualquier análisis factorial. El KMO obtenido es 0.89, por lo que es aceptable llevar a cabo un EFA.

Podemos confirmar el resultado obtenido en KMO con la prueba de esfericidad de Barlett.

Prueba de esfericidad de Barlett

No se recomienda realizar esta prueba si la relación n/k es menor que 5. Siendo n el número de respuestas y k el número de variables. En nuestro caso este índice es $215/30$ que es mayor que 5, por lo que continuamos.

```
$chisq
[1] 3254.812
```

```
$p.value
[1] 0
```

```
$df
[1] 435
```

Al obtener un p-valor menor que 0.05 podemos rechazar la hipótesis nula de este test y decir que la correlación entre las variables es distinta a la matriz identidad.

Por tanto, con los resultados obtenidos en KMO y Barlett concluimos que es pertinente realizar un AF con estos datos.

2. Análisis factorial

Primero tenemos que elegir el número de factores en el que vamos a agrupar nuestros ítems.

Nº de factores

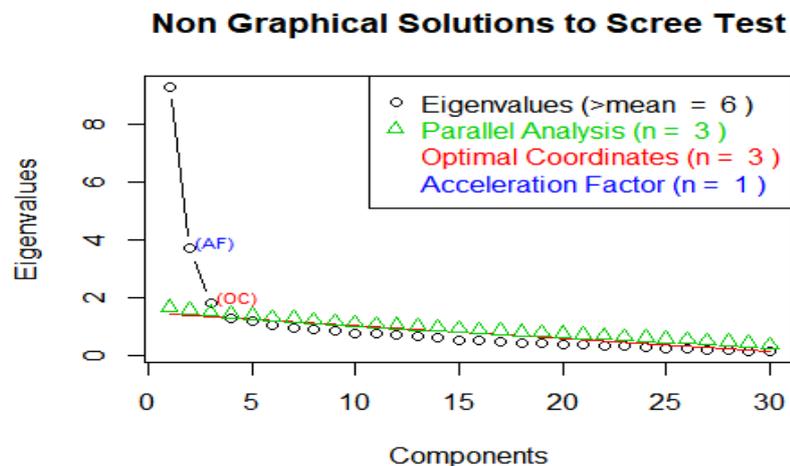
Para ello seguiremos varios criterios:

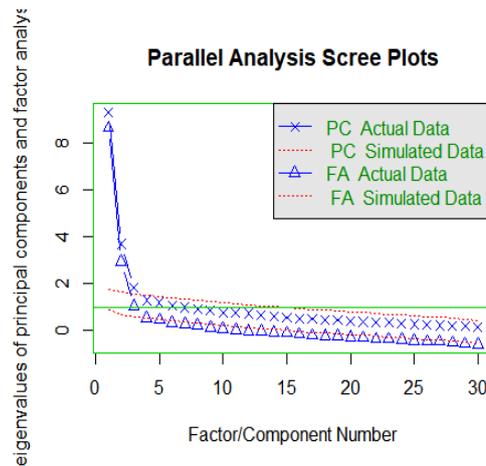
1. Regla de Kaiser: tantos factores como autovalores mayores que 1.

Autovalores: 9.292 3.698 1.817 1.292 1.192 1.052 0.985 0.906 0.855 0.769 0.749 0.723 0.654 0.605 0.551 0.517 0.481 0.455 0.428 0.4 0.375 0.331 0.327 0.299 0.268 0.241 0.219 0.185 0.176 0.157

En este caso 6 factores.

1. Exigimos un mínimo de 3 ítems por factor
2. El cut-off lo ponemos en 0.3
3. Si un ítem aparece en más de un factor, dejamos sólo el mayor (si la diferencia entre ellos es mayor que 0.15, sino quitamos ambos)
4. Con un screeplot librerías nFactor y psych





Parallel analysis suggests that the number of factors = 3 and the number of components = 3

Vemos que se produce un codo a partir del factor 3 o 4. El Parallel analysis sugiere 3 factores.

Análisis factorial exploratorio

Con rotación VARIMAX

Columna1	MR1	MR2	MR3
x17f	0,762		
x17d	0,751		
x17e	0,749		
x17g	0,74		
x17b	0,727		
x17h	0,718		
x17k	0,708		
x17j	0,684		
x17i	0,672		
x16opinion	0,661		
x17a	0,63		
x17c	0,607		
x20opinion.sm	0,515		
x19influencia	0,443		
x15k		0,74	
x15i		0,729	
x15l		0,691	
x15b		0,688	
x15j		0,66	
x15o		0,541	
x15m		0,53	
x15g		0,377	
x15n		0,371	0,3
x15f		0,365	0,304
x15q	0,341		0,606
x15p			0,595
x13formacion			0,531
x14competencia			0,451
x15a		0,301	0,357
x15h	0,302	0,31	

La pregunta 15h supera el cutoff, pero al aparecer en dos factores y su diferencia no es mayor que 0.15, es por ello que se elimina.

Con el primer análisis exploratorio vemos que hay un ítem que no cumple los criterios, así que lo eliminamos. (X15h)

Los factores que nos quedan son:

- F1: X16, X17a-k, X19 y X20
- F2: X15b, f, g, i-o
- F3: X15a, p, q, X13 y X14

Estos 3 factores explican el 44% de la varianza.

Confirmatory Factor Analysis

Realizamos un AFC con rotación VARIMAX.

```
Call:
factanal(x = likert3, factors = 3, rotation = "varimax")
```

Uniquenesses:

X13formacion	X14competencia	X15a
0.823	0.833	0.809
X15b	X15f	X15g
0.474	0.775	0.816
X15i	X15j	X15k
0.419	0.491	0.422
X15l	X15m	X15n
0.532	0.644	0.784
X15o	X15p	X15q
0.650	0.332	0.277
X16opinion	X17a	X17b
0.491	0.547	0.440
X17c	X17d	X17e
0.556	0.355	0.422
X17f	X17g	X17h
0.403	0.423	0.480
X17i	X17j	X17k
0.502	0.499	0.453
X19influencia.equip	X20opinion.smartphone	
0.750	0.645	

Loadings:

	Factor1	Factor2	Factor3
X13formacion		0.167	0.374
X14comp	0.221	0.143	0.312
X15a	0.132	0.340	0.240
X15b	0.181	0.698	
X15f	0.213	0.386	0.175
X15g		0.394	0.162
X15i		0.731	0.208

X15j	0.157	0.674	0.173
X15k	0.157	0.735	-0.112
X15l		0.682	
X15m	0.120	0.544	0.213
X15n	0.103	0.382	0.244
X15o		0.550	0.207
X15p	0.197	0.224	0.761
X15q	0.321	0.197	0.762
X16opinion	0.662	0.138	0.225
X17a	0.636		0.198
X17b	0.728		0.157
X17c	0.609	0.228	0.145
X17d	0.749	0.284	
X17e	0.755		
X17f	0.766		
X17g	0.740	0.161	
X17h	0.705	0.151	
X17i	0.672		0.214
X17j	0.691		0.153
X17k	0.707		0.215
X19influ equip	0.459	0.132	0.147
X20opini.phone	0.515	0.257	0.151
	Factor1	Factor2	Factor3
SS loadings	6.793	4.098	2.058
Proportion Var	0.234	0.141	0.071
Cumulative Var	0.234	0.376	0.447

Test of the hypothesis that 3 factors are sufficient.
The chi square statistic is 719.3 on 322 degrees of freedom.
The p-value is 2.13e-32

Loadings:

	Factor1	Factor2	Factor3
X13formacion			0.374
X14competencia			0.312
X15a		0.340	
X15b		0.698	
X15f		0.386	
X15g		0.394	
X15i		0.731	
X15j		0.674	
X15k		0.735	
X15l		0.682	
X15m		0.544	
X15n		0.382	
X15o		0.550	
X15p			0.761
X15q	0.321		0.762
X16opinion	0.662		
X17a	0.636		
X17b	0.728		
X17c	0.609		
X17d	0.749		
X17e	0.755		
X17f	0.766		
X17g	0.740		
X17h	0.705		
X17i	0.672		
X17j	0.691		
X17k	0.707		

X19influencia.equip	0.459		
X20opinion.smartphone	0.515		
	Factor1	Factor2	Factor3
SS loadings	6.793	4.098	2.058
Proportion Var	0.234	0.141	0.071
Cumulative Var	0.234	0.376	0.447

Factores y cuantiles

Finalmente, se realizó el cálculo de los cuantiles, dado que se entendió que con este tipo de análisis se permitiría facilitar la visualización de los resultados obtenidos por un docente que responda al cuestionario o de un centro que lo desee utilizar en su valoración.

Los resultados obtenidos se recogen a continuación.

Factor 1

Los cuantiles para cada pregunta del factor 1 son los siguientes:

	0%	25%	50%	75%	100%
X16opinion	1	2	3	3	4
X17a	0	2	3	3	4
X17b	1	2	3	4	4
X17c	0	2	3	3	4
X17d	0	2	3	3	4
X17e	0	2	3	3	4
X17f	0	2	3	3	4
X17g	0	2	3	3	4
X17h	0	2	2	3	4
X17i	0	3	3	4	4
X17j	0	2	3	4	4
X17k	0	2	3	4	4
X19influencia.equip	0	2	2	3	3
X20opinion.smartphone	0	2	2	3	4

Sobre el conjunto del factor (suma de las preguntas) obtenemos los siguientes cuantiles:

0%	25%	50%	75%	100%
10	31	38	43	55

Factor 2

Los cuantiles para cada pregunta del factor 2 son los siguientes:

	0%	25%	50%	75%	100%
X15b	0	0	0	1.0	4
X15f	0	1	2	3.0	4
X15g	0	1	2	3.0	4
X15i	0	0	0	1.0	4
X15j	0	0	0	1.0	4
X15k	0	0	0	0.5	4
X15l	0	0	0	0.0	3
X15m	0	0	0	0.0	4
X15n	0	0	1	2.0	4
X15o	0	0	0	0.0	4

Sobre el conjunto del factor (suma de las preguntas) obtenemos los siguientes cuantiles:

0%	25%	50%	75%	100%
0.0	3.5	7.0	12.0	28.0

Factor 3

Los cuantiles para cada pregunta del factor 2 son los siguientes:

	0%	25%	50%	75%	100%
X13formacion	0	2	2	3	4
X14competencia	0	1	2	2	4
X15a	0	1	2	3	4
X15p	0	0	1	2	4
X15q	0	1	1	3	4

Sobre el conjunto del factor (suma de las preguntas) obtenemos los siguientes cuantiles:

0%	25%	50%	75%	100%
1	6	9	12	19

4.2.1.3 Dimensiones del instrumento de medición

El instrumento está conformado por tres dimensiones: equipamiento del centro educativo, competencia digital docente y uso de las TIC en el aula. Originariamente incluyó 21 ítems formados por cuestiones dicotómicas, de elección múltiple y de escalas de ordenación, así como preguntas puntuales de respuesta abierta, asignándose a cada ítem una dimensión. El cuestionario completo puede consultarse en el Anexo I.

4.2.2 Descripción de la muestra en la encuesta

La muestra de profesores de alemán de EOI participantes queda compuesta por 216 docentes de toda España, esto es, procedentes de las 17 CCAA y las dos Ciudades Autónomas en las que se organiza el territorio a nivel administrativo.

El análisis de la muestra por sexos presenta una distribución de 164 mujeres y 52 hombres, lo que supone un 76% y un 24%, respectivamente (Figura 24). Así, el porcentaje de participación por sexos se aproxima mucho al de la distribución por sexos del total del profesorado de EOI durante el curso académico 2017/18 de realización de la encuesta (74,6% mujeres y 25,4% hombres) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a), siendo ligeramente superior la participación femenina en la misma (1,4%) con respecto a la masculina.

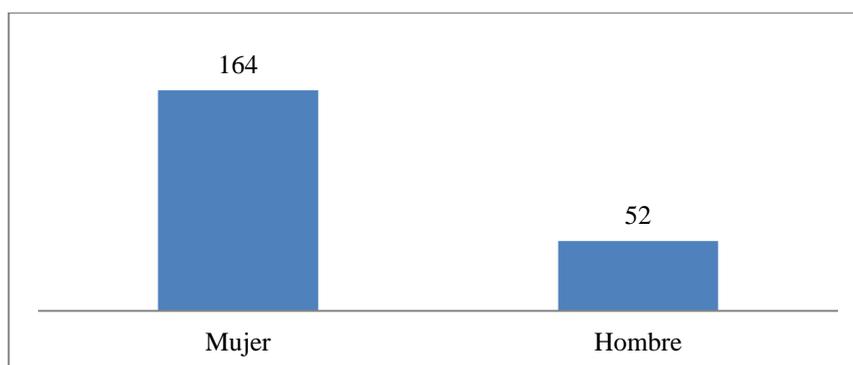


Figura 24: Número de participantes en la muestra. Distribución por sexos.

En relación con el reparto de la muestra por edades (Figura 25) cabe indicar que el 4,6 % de los participantes en la encuesta tiene una edad inferior a los 35 años, mientras que poco más del 50% (50,5%) se sitúa en un rango de edad de 41 a 50 años, con un 16,7% entre 41 y 45 y

un 33,8% entre 46 y 50. El 31,5% restante tiene una edad superior a los 50 y de ellos un 21,3% se sitúa entre los 51 y 55 años y un 7,4 % entre 56 y 60, junto a un reducido grupo conformado por un 2,8%, próximo a la jubilación, con más de 60 años de edad. En uno de los casos se obtuvo una respuesta no cuantificable.

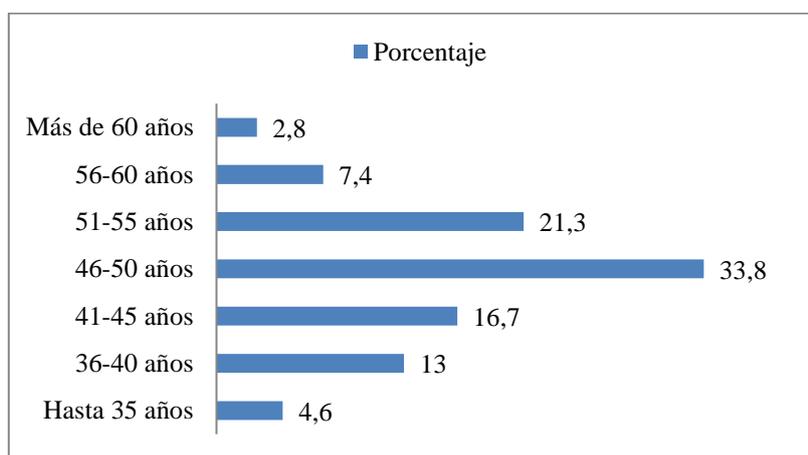


Figura 25: Porcentaje de participantes en la encuesta por edades.

El análisis de la muestra de participantes por el número de años trabajados como docente (Figura 26) presenta un porcentaje muy elevado de profesores con un mínimo de seis años de experiencia (93,1%), de los cuales un 14,8% ha trabajado entre 6 y 10 años, un 16,7% entre 11 y 15, un 22,2% entre 16 y 20, un 19,4% entre 21 y 25 y un 14,4% entre 26 y 30 años. El porcentaje de personas con una experiencia docente mayor de 30 años asciende al 5,6%.

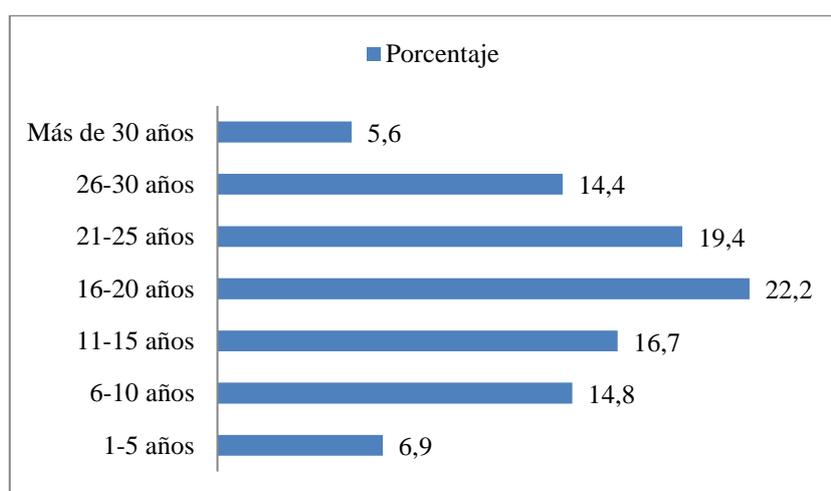


Figura 26: Porcentaje de participantes en la encuesta por número de años trabajados como docente.

Por otro lado, los porcentajes de participación sobre el total, se distribuyen por CA tal como se muestra en la Figura 27. El mayor porcentaje de participantes corresponde a Cataluña y a la Comunidad de Madrid con un 12% en cada caso, seguidas por Andalucía con un 9,7%, Galicia con un 9,3% y, con un 7,9%, también en cada caso, las CCAA de Castilla y León y Canarias.

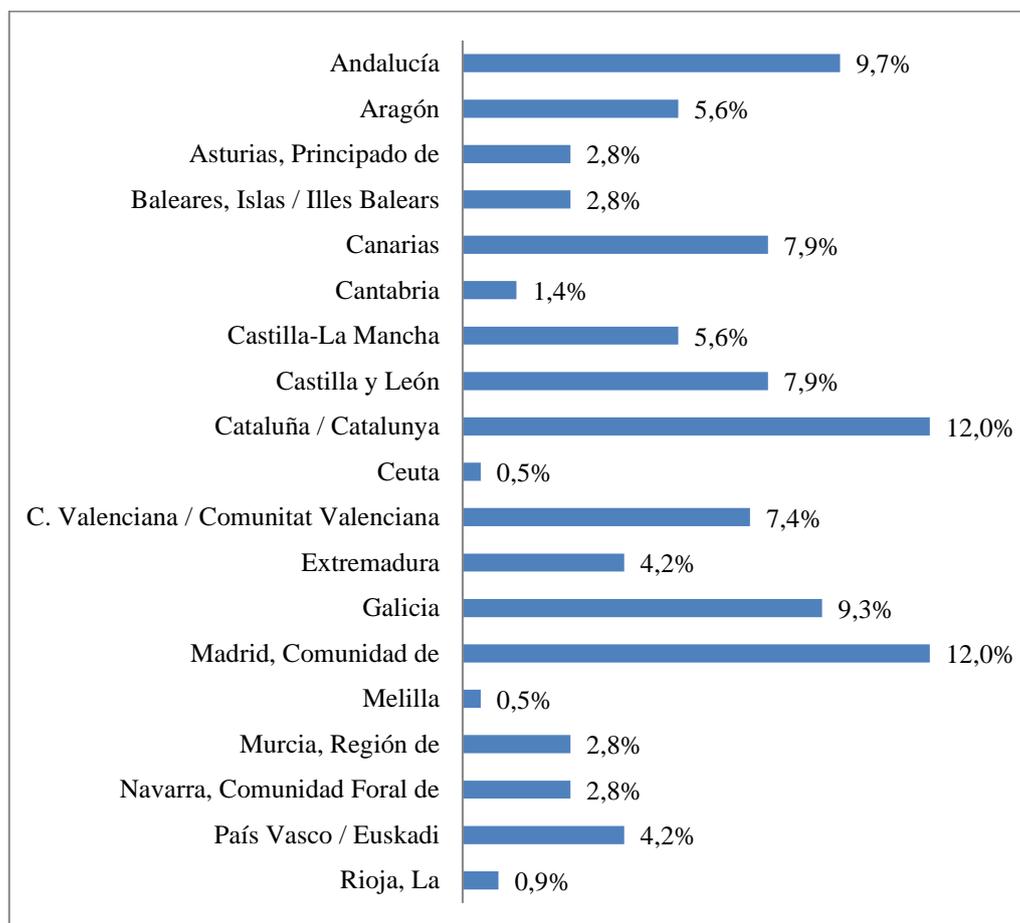


Figura 27: Distribución de la muestra por CCAA e índices de participación sobre el total.

Según se refleja en la Figura 28, del total de 322 centros que conformaban la red de EOI en el año del muestreo, esto es, 2017 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a), las CCAA que contaban con un número mayor de centros son también, en general, las que muestran mayores porcentajes de participación: Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid, Castilla y León y Canarias. A ellas se suma Galicia, CA que, aunque tiene un número menor de Escuelas que las comunidades mencionadas (11 en 2017 según los citados registros ministeriales), también mostró un elevado índice de participación.

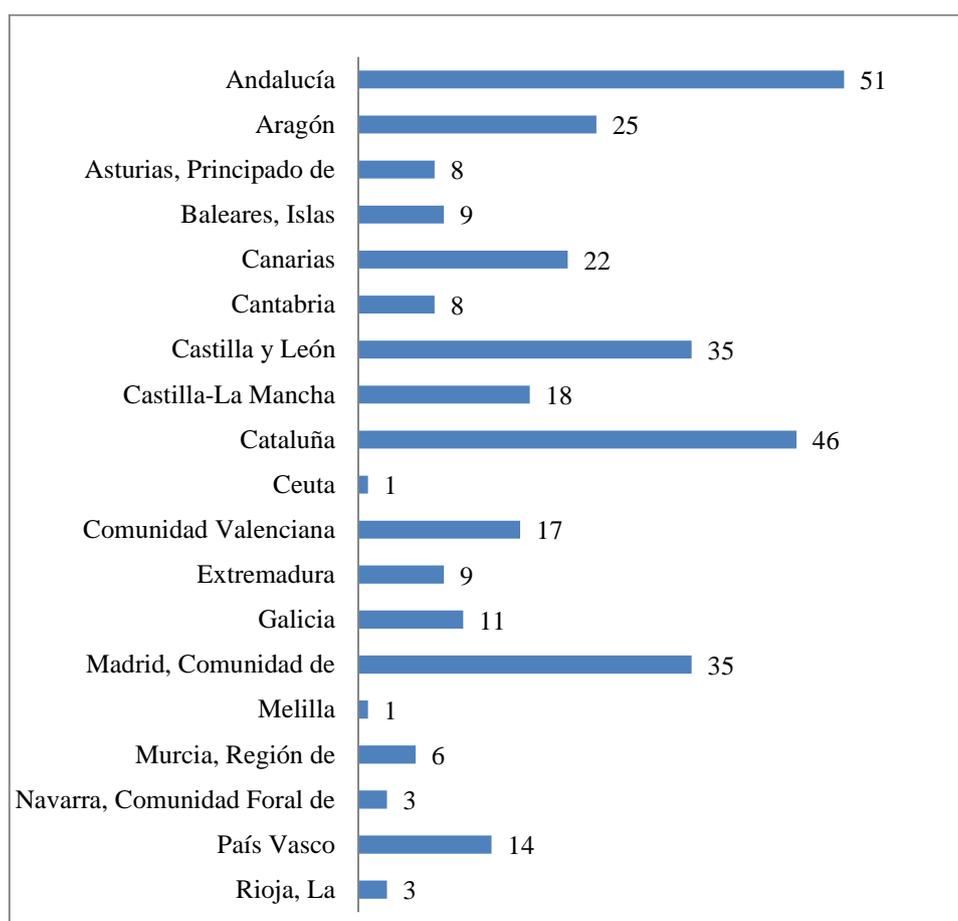


Figura 28: Número total de Escuelas por CA. Abril 2017. *Fuente:* Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a).

Por otro lado, de las 210 Escuelas que ofrecían alemán en el año 2017 en su oferta educativa (Ministerio de Educación, s.f.) del total de las 322 existentes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019a), participaron 148 en la consulta, es decir, un 70% sobre el total. El índice de participación llegó a alcanzar el 100% en el caso de Ceuta, Melilla y La Rioja, situándose en un 50% en el caso de Canarias y por encima del 60% en el resto de CCAA, lo que garantiza la representatividad de los resultados obtenidos (Tabla 57).

Tabla 57: Porcentaje de participación de centros educativos con alemán por CCAA

CCAA	Total EOI ⁽¹⁾	EOI con alemán ⁽²⁾	Total EOI participantes	% Participación
Andalucía	51	24	17	71
Aragón	25	9	6	67
Asturias, Principado de	8	5	3	60
Baleares, Islas / Illes Balears	9	8	6	75
Canarias	22	22	11	50
Cantabria	8	3	2	67
Castilla-La Mancha	35	13	10	77
Castilla y León	18	13	11	85
Cataluña / Catalunya	46	31	19	61
Ceuta	1	1	1	100
C. Valenciana / C. Valenciana	17	17	14	82
Extremadura	9	6	6	100
Galicia	11	11	10	91
Madrid, Comunidad de	35	30	20	67
Melilla	1	1	1	100
Murcia, Región de	6	4	3	75
Navarra, Comunidad Foral de	3	3	2	67
País Vasco / Euskadi	14	8	5	63
Rioja, La	3	1	1	100
TOTAL	322	210	148	70

(1) *Fuente:* Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a). Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Consulta realizada el 19/12/2019.

(2) *Fuente:* Ministerio de Educación (s. f.). Registro Estatal de Centros Docentes del Ministerio de Educación. Consultas realizadas el 02/04/2017 y el 04/11/2017.

4.3 Metodología de la fase cualitativa correspondiente a la experiencia educativa

Como ya hemos indicado, la metodología empleada para medir el impacto del aprovechamiento de las TIC en EOI fue un estudio de caso de corte cualitativo y la herramienta utilizada para la recogida de datos, una entrevista semiestructurada individual al alumnado y profesorado participantes en la que se alternaron preguntas preparadas con otras espontáneas a discreción del entrevistador. El cuestionario empleado, además de los modelos de consentimiento informado y una transcripción de las entrevistas pueden consultarse en el Anexo VI.

Entre las técnicas existentes para la recogida de datos preferimos la entrevista por ser ésta la que mejor se adecuaba a nuestro estudio, en particular, “debido a su flexibilidad y a la riqueza de datos que produce” (Stott y Ramil, 2014, p. 14).

La metodología empleada nos permitió hacer una descripción bastante detallada de la unidad de estudio, en particular, de los principales elementos intervinientes en el proceso de E-A de la experiencia educativa (alumnos, profesores, tareas y contexto), de cómo éstos interactuaron entre ellos, de la repercusión de la tecnología en este proceso interactivo, así como de los aprendizajes acaecidos, tal y como veremos al analizar los resultados del estudio de caso.

La manera de proceder en esta etapa de nuestra investigación presenta los cinco aspectos que, según Ruiz (2012), son con frecuencia característicos de planteamientos cualitativos: a) investigamos el fenómeno objeto de nuestro estudio (el aprovechamiento colaborativo de las TIC) in situ, en el entorno natural en el que se produce, es decir, en el aula de alemán de EOI; b) nos interesamos más por las apreciaciones subjetivas de los hechos de los informantes en las entrevistas que por aspectos objetivos (esforzándonos, naturalmente, en el análisis objetivo de los datos reunidos); c) nos interesamos igualmente por la exploración del significado de los actores participantes en la experiencia educativa; d) preferimos, además, la observación y la entrevista abierta como herramientas de exploración y e) elegimos el uso del lenguaje simbólico por encima de los signos numéricos.

En el proceso de sistematización de la información reunida para analizar establecimos una serie de categorías de forma inductiva, alternándola igualmente con la deductiva. En este proceso, tal como indica Ruiz (2012), fuimos avanzando de lo más superficial a lo más profundo y de lo más general a lo más concreto. De esta manera estructuramos y reestructuramos la información obtenida para poder interpretarla.

En relación con la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos cabe indicar que éstas provienen mayormente de la confrontación de las declaraciones de los distintos agentes informantes en las entrevistas, tanto de los sujetos integrantes del grupo del alumnado como del profesorado (Rodríguez, 1999, tal como citan Díaz, Mendoza y Porrás, 2011). Igualmente, y según el mismo autor, la fiabilidad de determinados resultados viene también avalada por datos concretos obtenidos en la fase cuantitativa de nuestra investigación. Un ejemplo de ello

lo representan las causas que determinan que no se produzca un mayor aprovechamiento de las TIC en los contextos educativos que nos ocupan, cuestión en la que nos detendremos al analizar los resultados obtenidos.

4.3.1 Descripción de la muestra en el estudio de caso

La invitación de docentes a participar en la experiencia educativa, bautizada con el nombre de proyecto *deutschmobil*, comenzó a gestionarse en diciembre de 2016, es decir, durante el curso académico anterior a su puesta en marcha. Se cursó un notable número de invitaciones a Escuelas Oficiales de Idiomas de diversos puntos de España tanto por teléfono, como mediante correo electrónico y de manera presencial, instando a participar a:

- distintos profesores de cuatro EOI de Cataluña,
- otras cuatro EOI de Castilla y León y
- dos EOI de Galicia.

En la fase previa a la puesta en marcha del proyecto también se estudió la posibilidad de poner a trabajar conjuntamente a alumnos de EOI y de Secundaria, entrando en contacto con dos profesoras de esta etapa educativa de la provincia de Burgos.

Sin embargo, aunque el proyecto despertó el interés de muchos docentes, únicamente cuatro ofrecieron su colaboración efectiva y solo dos de ellos estaban en condiciones de participar, ya que la colaboración había de ser entre alumnos del mismo nivel y, lamentablemente, dos de los interesados impartían niveles bien distintos.

En septiembre de 2017, antes del comienzo del curso académico de puesta en marcha de la experiencia educativa, una de las profesoras con cuya colaboración contábamos nos comunicó que no podría participar, de manera que hubimos de buscar con premura a otro/a docente, labor que, afortunadamente, se resolvió con éxito al sumarse al proyecto una profesora de la EOI de Aranda de Duero (Burgos). Asimismo, cabe señalar que la segunda profesora colaboradora fue desplazada de la EOI de Burgos a la de EOI de Astorga (León) por lo que finalmente su colaboración se realizó desde allí.

El proyecto *deutschmobil* arrancó a finales de octubre de 2017 con la participación de dos grupos de alemán de nivel B1.2 (entonces denominado 2º de Intermedio), uno de la EOI de Aranda de Duero y otro de la EOI de Astorga.

De esta manera, la muestra quedó conformada por cuatro alumnos de distintas edades (60, 17, 17 y 16) y sexos de dos EOI de localidades distintas y sus respectivas profesoras, tal y como figura en la Tabla 58.

Tabla 58: Población y muestra. Encuesta EOI-TIC

TÉCNICA	Entrevista individual			Fecha	Tipo
	variables	sexo	edad	localidad	entrevista
alumno 1	mujer	60	Aranda de Duero	20/06/2018	Presencial
alumno 2	hombre	17	Aranda de Duero	06/07/2018	Online
alumno 3	hombre	17	Aranda de Duero	20/06/2018	Presencial
alumno 4	mujer	16	Astorga	14/06/2018	Online
docente 1.1	mujer	42	Astorga	14/06/2018	Online
docente 1.2	mujer	49	Aranda de Duero	16/07/2018	Online

Antes de terminar este apartado cabe abordar algunos retos y dificultades que se nos plantearon a lo largo del curso respecto a los participantes, siendo de particular interés los relacionados con el número de alumnos colaboradores.

deutschmobil se ideó como una experiencia educativa para ampliar las posibilidades de socialización e interacción en lengua alemana de grupos de alumnos de diferentes Escuelas Oficiales de Idiomas mediante la creación de un espacio virtual de encuentro e intercambio, esto es, una comunidad virtual de aprendizaje (CVA). Sin embargo, en la fase de planificación no se contempló la posibilidad de que el tamaño de los grupos colaboradores fuera tan reducido como resultaron ser los de Aranda de Duero y Astorga.

Ante esta situación, y con el proyecto ya en marcha, se nos planteó el reto de conseguir que colaboraran otras Escuelas con el fin de incrementar el nivel de actividad en la CVA. Nos enfocamos entonces en transformar la debilidad de dicha situación en una fortaleza, intentando que se beneficiaran otras Escuelas del proyecto y considerando, además, que podría resultar de

especial interés para Escuelas pequeñas con grupos de alemán reducidos. De esta manera se pretendía ampliar el número de usuarios de la comunidad virtual, multiplicando con ello también las posibilidades de interacción en lengua alemana en beneficio del conjunto del alumnado y, en especial, del alumnado de grupos muy reducidos, al presentarles una oferta atractiva que ampliaba sus posibilidades de intercambio y comunicación en la lengua extranjera.

Con este fin se contactó con distintos docentes de dos EOI de Castilla y León y, de nuevo, se estudió la posibilidad de unir a la experiencia educativa a alumnos de Secundaria, entrando en contacto con una profesora de este nivel educativo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados y del interés que despertaba el proyecto nos fue imposible contar con la colaboración de otros docentes.

La situación en este sentido se hizo aún más crítica a partir del mes de marzo cuando dos de los alumnos comenzaron a acudir muy esporádicamente a clase hasta que finalmente dejaron de asistir por estar preparándose para la EBAU y necesitar conseguir puntuaciones altas.

Otro obstáculo a salvar fue la baja laboral que causó una de las profesoras colaboradoras a finales del mes de diciembre de 2017. Sin embargo, la solución a tal circunstancia resultó realmente afortunada -sino milagrosa- ya que la persona que la Consejería de Educación solicitó para cubrir dicha baja fue la misma creadora del proyecto, quien, desde mediados de enero (11/01/2018) se mantuvo en el puesto hasta la conclusión del mismo en junio de 2018.

A pesar de todos los contratiempos, el proyecto pudo concluirse gracias al esfuerzo, interés, motivación y compromiso de dos de las alumnas participantes y sus docentes.

Siguiendo lo planificado, el proyecto *deutschmobil* arrancó a finales de octubre de 2017 y finalizó en junio de 2018. De cómo repercutieron en el desarrollo de la experiencia educativa las circunstancias aquí descritas trataremos en el análisis de la misma.

4.3.2 Descripción del entorno socioeconómico de las EOI participantes

Como hemos indicado, en la experiencia educativa participaron la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero (Burgos) y la de Astorga (León). En relación con las localidades referidas

presentamos aquí algunos datos que nos permitan situar ambas Escuelas en su entorno socio-económico, comenzando por Aranda de Duero.

Con sus 32.532 habitantes (INE, 2018), la localidad de Aranda de Duero es el tercer municipio más poblado de España exceptuando las capitales de provincia, de los cuales 3.784 son extranjeros (11,63%) provenientes de 62 países distintos, en su mayoría Colombia, Rumanía, Marruecos y Bulgaria. El porcentaje de parados representa únicamente el 3,31% del total de la población (1.965 personas), siendo los mayores de 45 años el grupo de edad más afectado con 1.077 desempleados (INE, abril 2019).

La localidad arandina tiene un importante tejido industrial y está integrada dentro de la D.O. Ribera del Duero, sectores ambos que representan actividades económicas vitales para el empleo. El sector terciario se concentra en centros educativos, hospitales y comercio, habiendo experimentado el sector turístico un importante crecimiento en los últimos años gracias al enoturismo. La importancia de los idiomas en este ámbito queda fuera de duda y, en este sentido, la Escuela Oficial de Idiomas de la localidad viene desempeñando una valiosa labor desde que fuera fundada en 1992 (Real Decreto 462/1992, de 30 de abril). En la Escuela de Aranda se pueden aprender las tres lenguas más solicitadas en el mundo laboral: inglés, francés y alemán y, durante el curso en el que se llevó a cabo el proyecto *deutschmobil* (2017/18), la EOI de Aranda de Duero contaba con un total de 403 alumnos oficiales matriculados, repartidos por idiomas de la siguiente manera: 312 inglés (77,4%), 54 francés (13,4%) y 37 alemán (9,2%).

Por su parte, la localidad de Astorga cuenta con un total de 11.029 habitantes (INE, 2018), de los que 562 son extranjeros (5,10%) en su mayoría procedentes de Marruecos, Bulgaria, Portugal y Colombia. Los datos del paro registrado en abril de 2019 (INE) indican que su número total ascendía a 770, es decir, un 6,98% sobre el total de la población, representando - también aquí- las personas mayores de 45 años el grupo de edad más afectado por el desempleo con 394 parados.

El sector que, con diferencia, genera más empleo en la localidad es el de servicios. Astorga cuenta con un importante legado monumental y artístico que ha hecho de ella un destacado centro turístico. Como ocurre en el caso de Aranda, la importancia de los idiomas en este sector

es fundamental por lo que el valor de la labor realizada desde la Escuela Oficial de Idiomas de la localidad en este sentido, es incuestionable. En la EOI de Astorga, fundada en el año 1989 (Real Decreto 723/1989, de 16 de junio), se imparten inglés, francés y alemán y, durante el curso 2017/18 de implementación de la experiencia educativa, contaba con un total de 260 alumnos oficiales matriculados, repartidos por idiomas de la siguiente manera: 189 inglés (72,7%), 40 francés (15,4%) y 31 alemán (11,9%).

4.3.3 Descripción de la experiencia educativa (proyecto *deutschmobil*)

4.3.3.1 Fase previa a la puesta en marcha del proyecto

Tras el proceso de captación de participantes ya descrito se inicia una fase de formación de las profesoras colaboradoras para instruir las en el manejo de las herramientas 2.0 a emplear, esto es, la red social Google+, que serviría de plataforma para alojar la CVA, y la herramienta de videoconferencia Hangouts, empleada como plataforma de comunicación interpersonal. Las sesiones formativas de las profesoras colaboradoras se llevaron a cabo por separado debido a que su compromiso de participación se produjo en momentos distintos, tal como hemos explicado en el apartado anterior.

Las dos primeras sesiones formativas con la *docente 1.1* fueron presenciales (14/03/2017 y 21/03/2017), tuvieron lugar en la EOI de Burgos (donde entonces trabajaba una de las profesoras colaboradoras) y se dedicaron, la primera, al manejo de Google+ y, la segunda, al de Google+ y Hangouts. La tercera sesión formativa con la docente 1.1, centrada en el uso práctico de Hangouts, fue online y se llevó a cabo mediante videollamada con ayuda de la herramienta misma (29/03/2017).

Por otro lado, y debido a las circunstancias ya descritas, la profesora de Aranda de Duero (*docente 1.2*) se sumó al proyecto poco tiempo antes del comienzo del curso 2017/18. Tras la aceptación de la misma a participar comenzó su formación. En este caso y debido a la premura del tiempo, las sesiones formativas se redujeron a dos. La primera, dedicada a la red social Google+ (06/10/2017), fue presencial y tuvo lugar en EOI de Aranda. Para la formación de la docente 1.2 en el manejo de Hangouts se le proporcionó por correo electrónico el correspondiente tutorial a fin de que lo revisara antes de la siguiente sesión formativa

(11/10/2017), centrada en el uso práctico de Hangouts y llevada a cabo mediante videollamada con ayuda de la herramienta misma.

En todos los casos, las sesiones formativas se desarrollaron con demostraciones prácticas de las distintas funcionalidades de las herramientas. Asimismo, se les proporcionó un tutorial de cada una de las aplicaciones en formato *ppt*, elaborados ambos *ex profeso* para que ellas individualmente pudieran revisar lo explicado, asentar conocimientos y formular dudas antes del arranque del proyecto. El tutorial de Google+ sirvió, además, para ofrecer unas nociones básicas a los alumnos sobre el manejo de dicha herramienta y, en algunos casos, se les remitió también a ellos por correo electrónico. El contenido de los tutoriales puede consultarse en el Anexo IV.

Paralelamente a la formación de las docentes se acordaron y definieron con mayor precisión determinados aspectos del proyecto antes de su puesta en marcha en el aula.

El 20/10/2017 se dio por inaugurado *deutschmobil* con la celebración de la primera videoconferencia de escritorio a tres (Burgos-Astorga-Aranda) entre las docentes colaboradoras (docente 1.1 y docente 1.2) y la creadora del proyecto (MAG), momento en que ambas profesoras se conocieron. Durante la videollamada se presentó el planning y los primeros materiales de apoyo para su puesta en marcha (véanse al respecto los Anexos II y III con las guías y materiales de la experiencia educativa). Asimismo, se resolvieron dudas y se atendieron propuestas de mejora realizadas por las docentes. Siguiendo lo acordado y planificado, el proyecto *deutschmobil* arrancó a finales de octubre de 2017.

4.3.3.2 Un proyecto concebido en torno a una comunidad virtual de aprendizaje

El estudio de caso desarrollado consistió en una experiencia educativa colaborativa con ayuda de la web 2.0, bautizada con el nombre de proyecto *deutschmobil* (Figura 29). La puesta en marcha del proyecto en Escuelas Oficiales de Idiomas se debió al vínculo profesional que une a la creadora del mismo con la institución como profesora de alemán.



Figura 29: Logos del proyecto “deutschmobil”.

El proyecto *deutschmobil* (Figura 30) debe entenderse como una experiencia educativa de cooperación y colaboración que hace uso de una red social para la creación de una comunidad virtual privada de aprendizaje para la comunicación entre personas de distintos centros educativos que aprenden alemán.

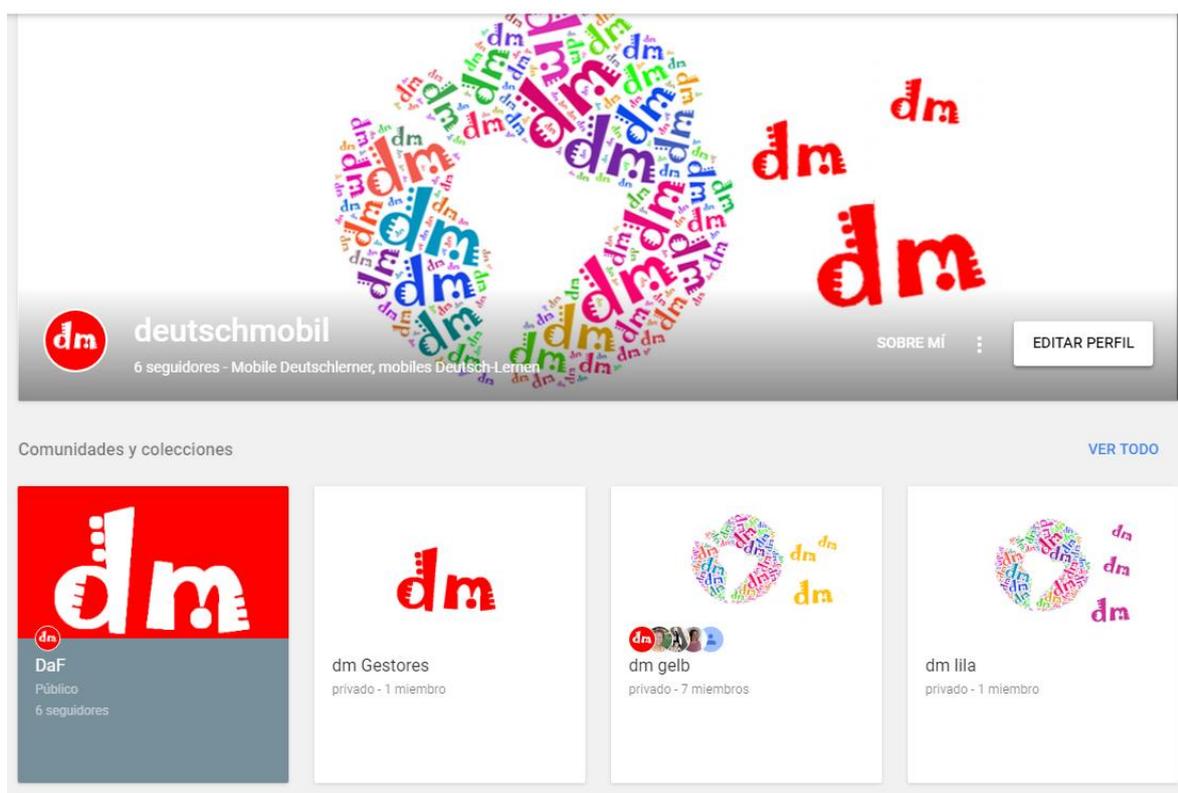


Figura 30: Aspecto del perfil del conjunto del proyecto “deutschmobil” en la red social Google+.

El conjunto del proyecto giró en torno a la citada CVA, creada en la red social Google+ con el nombre de *dm gelb* (= *deutschmobil in Gelb*) (Figura 31). Como ya apuntamos, en ella

participaron dos grupos de alumnos de alemán de nivel 2º de intermedio (ahora denominado B1.2) y sus respectivos docentes procedentes de dos Escuelas Oficiales de Idiomas de dos localidades distintas: Aranda de Duero (Burgos) y Astorga (León).

Haciendo uso de la tecnología y de metodologías activas, la CVA se conformó como un espacio de comunicación e interacción en la L2 con el fin de facilitar el desarrollo gradual de la competencia comunicativa del alumnado en lengua alemana a partir de la resolución de tareas concretas e intervenciones libres. Se trataba de crear un entorno motivante para el intercambio de ideas y contenidos entre los alumnos usuarios en el que pudieran asumir progresivamente un grado de responsabilidad mayor sobre su propio proceso de aprendizaje con el fin de lograr aprendizajes más efectivos.

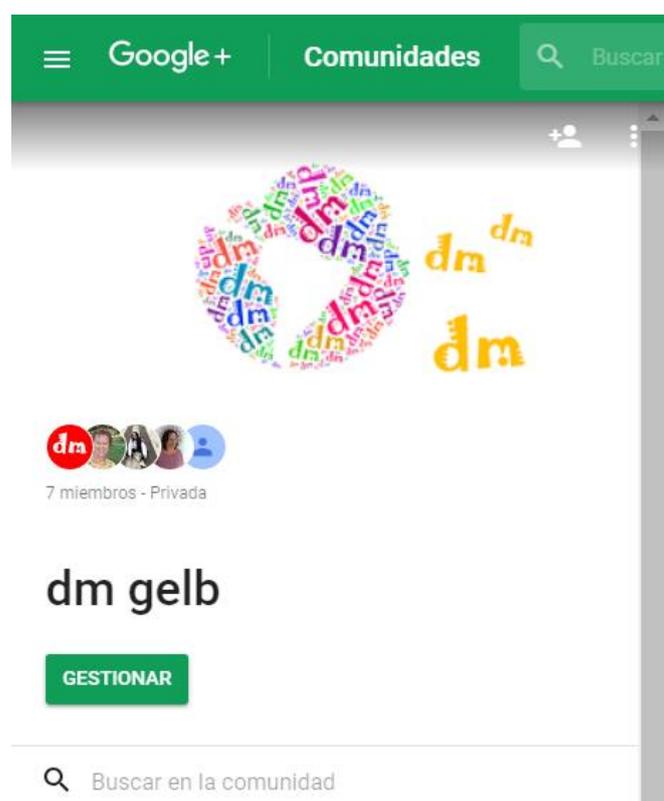


Figura 31: Aspecto de la CVA “dm gelb” creada en la red social Google+.

Coincidiendo con Chun, Kern y Schmith (2016), desde el principio tuvimos claro que las herramientas tecnológicas empleadas serían básicamente instrumentos para alcanzar unas

metas y no un objetivo en sí mismas. Se trataba de optimizar recursos y reforzar la motivación como factores clave para lograr aprendizajes efectivos,

- utilizando los recursos a nuestro alcance (móviles y ordenadores),
- explorando las posibilidades que brindan los avances tecnológicos,
- abriendo el aula y conectándola con el exterior (aula expandida),
- posibilitando la cooperación y la colaboración entre miembros de instituciones educativas distintas,
- mediante la idea de pertenencia a un grupo (#dmDaF = “**d**eutsch**m**obil **D**eutsch **a**ls **F**remdsprache”: etiqueta identificativa del grupo en la Red),
- haciendo un uso pedagógico de la tecnología para la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias,
- proporcionando un espacio virtual para la participación activa del alumnado,
- proporcionando un espacio de aprendizaje flexible en atención a la diversidad, abierto a la creatividad y al desarrollo de la autonomía,
- convirtiendo al alumno en centro y protagonista del proceso de E-A,
- asumiendo el docente el rol de guía, orientador, facilitador y dinamizador,
- formulando tareas posibilitadoras de aprendizajes activos y significativos,
- posibilitando y potenciando el uso activo de la lengua meta en la interacción,
- fomentando así la responsabilidad del alumno y la gestión de su propio aprendizaje.

4.3.3.3 Fundamentación del proyecto *deutschmobil*

Como ya hemos explicado, el proyecto *deutschmobil* nace con el objetivo de explorar el aprovechamiento colaborativo de las TIC en la enseñanza presencial de alemán en EOI. El proyecto es una experiencia educativa basada en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, ambos fundamentados en la concepción vigotskiana del aprendizaje. El marco teórico fundamental que da soporte a la experiencia educativa es el constructivismo social o socioconstructivismo y su concepción social de la construcción del conocimiento.

En el marco del proyecto empleamos el término cooperativo mayoritariamente para referirnos a la metodología preferida para la resolución de tareas en el aula y, el término colaborativo para enlazar con los aprendizajes más flexibles que se producen en entornos virtuales, vinculando así este último a la tecnología. Mientras que las experiencias educativas basadas en enfoques cooperativos están muy estructuradas y guiadas por el profesor, las experiencias colaborativas lo están menos -o no lo están- y son más flexibles.

La tecnología posibilita crear entornos de aprendizaje más flexibles en los que construir conocimiento en la colaboración, compartiendo contenidos e interactuando en la LE de manera más informal y espontánea; entornos abiertos a la creatividad, a la toma de decisiones y en los que asumir un grado de responsabilidad mayor sobre el propio proceso de aprendizaje.

Sobre esta base, se creó una comunidad virtual privada en una red social como principal instrumento facilitador del aprendizaje colaborativo, la cual constituyó el elemento nuclear del proyecto. Se trataba de aprovechar las tecnologías digitales para posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos y en sintonía con los desafíos de la sociedad actual.

Con ayuda de una herramienta 2.0, en concreto una red social, se creó un espacio virtual compartido en el que trabajar sacando al estudiante de su aislamiento y poniéndolo en conexión con otros estudiantes, “creando relaciones de interdependencia positiva, para pasar de la ‘competición’ a la ‘colaboración’, desarrollando habilidades de carácter social para poder trabajar mejor y obtener el máximo rendimiento” (González, 2012, p. 53-54).

Teniendo presente que el uso del lenguaje, en general, se produce en entornos sociales se creó una comunidad virtual a fin de posibilitar al alumnado emplear la lengua extranjera de manera activa en un marco colectivo en el que leer, escribir, hablar, escuchar, mediar e interactuar entre iguales como mejor medio para desarrollar competencias comunicativas y sociales.

Asimismo, entre las herramientas 2.0 existentes se prefirió una red social por considerar las redes sociales, en general, como idóneas para conseguir uno de nuestros objetivos: posibilitar una experiencia de aprendizaje significativo, activo y colaborativo. La CVA se concibió como un espacio de trabajo flexible en el que los usuarios pudieran intercambiar conocimientos, experiencias y opiniones, y en el que tuvieran la posibilidad de marcar metas de aprendizaje propias más allá de las actividades concretas planteadas.

El empleo de una red social combinado con el de metodologías activas habría de facilitar la interacción, la construcción conjunta de conocimiento, el desarrollo de competencias en la colaboración y el fomento de la autonomía a fin de conseguir un mayor compromiso y una mayor implicación del aprendiente en su proceso de aprendizaje del idioma, logrando así un nivel de aprendizaje mayor.

Las redes sociales son herramientas basadas “en la creación conjunta del conocimiento, en una democratización de la elaboración y gestión de contenidos en el sentido de que los participantes en el acto comunicativo están en igualdad de condiciones (Cruz, Buyse, González y Tukahara, 2012, p. 46). Aprender en una comunidad virtual “es aprender en grupo, y aprender de forma colaborativa y no competitiva, donde todos los miembros de la comunidad aportan su conocimiento y su visión de los problemas, para alcanzar unas metas comunes (...)” (Cabero, 2006). Lo fundamental de una CV es que las personas que la conforman están unidas para la realización de tareas conjuntas que pueden ir desde la resolución de un problema complejo a la realización de una simple actividad (Cabero, 2006).

Para la implementación del conjunto del proyecto *deutschmobil* no sólo se diseñaron tareas para resolver parcial o totalmente en la CV, sino también otras para realizar en el aula que sirvieron de puente entre el trabajo desarrollado en el entorno físico y el virtual. Para la resolución de las tareas en el aula se proyectó un enfoque cooperativo, como forma de trabajo preferida, basado en los cinco principios básicos habituales (la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción grupal cara a cara, la ejercitación de habilidades sociales y la evaluación grupal). No obstante, se dejó a criterio de las profesoras colaboradoras la elección de la forma de trabajo que se adaptara mejor a su concepción docente en cada momento y al contexto de aprendizaje concreto.

En general, las tareas de aprendizaje ideadas en el marco de la experiencia educativa estuvieron ligadas a la realidad a fin de lograr aprendizajes situados. Además, persiguiendo fórmulas de aprendizaje basadas en la participación social en las que los estudiantes pudieran asumir un papel activo que les condujera *gradualmente* hacia la autonomía en su aprendizaje del idioma, se diseñaron tareas para ser resueltas por los estudiantes con distinto grado de estructuración del trabajo por parte del profesor. Por un lado, tareas más guiadas para ser resueltas presencialmente (en el aula o en casa) combinando el trabajo individual con el colectivo en la

línea de aprendizajes cooperativos. Y, enlazando con las anteriores, otras tareas para resolver parcial o totalmente en el espacio de la CV -más informal, a la par que propicio para aprendizajes sociales y colaborativos- que invitaban a la interacción entre iguales, dando simultáneamente la posibilidad a los estudiantes de tomar decisiones y ser creativos o realizar libremente sus propias aportaciones en un entorno de aprendizaje menos estructurado y más flexible en el que los estudiantes pudieran incrementar su grado de responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje, avanzando así hacia su autonomía.

Asimismo, en pro de aprendizajes sociales, los alumnos y las docentes pudieron reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tuvieron lugar en el marco del proyecto mediante entrevistas individuales realizadas a la finalización del mismo. De esta manera, los participantes en la experiencia educativa expresaron su percepción sobre puntos concretos y realizaron propuestas de mejora. Los alumnos pudieron, además, evaluar sus propias intervenciones y las de los otros, retroalimentándose y aprendiendo con ello a mejorar sus propios procesos de aprendizaje. Las profesoras, por su parte, pudieron extraer conclusiones para la mejora de la actividad docente a fin de conseguir mejores resultados.

Todos estos elementos imprimieron a la comunidad un marcado carácter democrático muy en consonancia con el conjunto del proyecto, también ocupado y preocupado por respetar y atender a la diversidad de alumnos y necesidades.

4.3.3.4 Organización y funcionamiento de la comunidad de aprendizaje

4.3.3.4.1 Herramientas tecnológicas empleadas como instrumentos de trabajo

Las herramientas tecnológicas de trabajo fundamentales del proyecto fueron Google+, Hangouts y Gmail.

Hangouts y Gmail sirvieron básicamente de medio de comunicación entre la administradora (MAG) y las profesoras colaboradoras. Además, la administradora contactó puntualmente con los alumnos vía Gmail principalmente para la resolución de cuestiones formales. Asimismo, Hangouts fue empleado para las entrevistas finales no presenciales de evaluación de impacto del proyecto.

Inicialmente, también se previó la realización de videoconferencias vía Hangouts con los alumnos de las dos Escuelas. Sin embargo, no llegaron a realizarse por la dificultad para cuadrar horarios entre grupos.

Igualmente, aunque se planificó y creó un blog en Blogger para la publicación en abierto de las mejores entradas de la CVA (<https://dmingelb.blogspot.com/>), no llegó a hacerse uso del mismo por el reducido número de publicaciones generadas en la comunidad como consecuencia del también reducido número de usuarios que conformó el grupo.

Para el trabajo regular con los alumnos se eligió la red social Google+ por ser una herramienta muy visual, de muy fácil manejo (incluso para personas no habituadas a desenvolverse en redes sociales) y ofrecer unas funcionalidades que se ajustaban perfectamente a los propósitos de la experiencia educativa. La red social Google+, lamentablemente clausura en abril de 2019, permitía compartir contenidos hipermedia de manera sencilla, hacía posible la colaboración e interacción directa entre sus usuarios (mediante intervenciones, comentarios y la activación del botón “me gusta / G+”) y ofrecía buenas opciones de organización, gestión y seguimiento (buscador interno, creación de categorías, uso de #hashtags y notificaciones). El potente buscador interno de Google+ permitía localizar en cualquier momento artículos por temas o hacer un seguimiento individual de las intervenciones de cada uno de los usuarios de la comunidad a lo largo del tiempo. Además, a diferencia de otras redes sociales como es el caso de Twitter, en Google+ se podían editar y mejorar las aportaciones propias en cualquier momento tras su publicación.

Aunque, como decimos, la red social Google+ fue clausurada en abril de 2019, existen otras redes sociales alternativas para la puesta en marcha de proyectos de este tipo. Una opción igualmente válida representan los grupos de Facebook que ofrecen características similares y opciones flexibles de privacidad.

Para las entrevistas individuales finales realizadas a los alumnos y las profesoras participantes en el proyecto se emplearon diversas herramientas. Las entrevistas online fueron realizadas vía Hangouts y grabadas con ayuda de la aplicación *ScreenCast-O-Matic*, versión *for Education Solo Deluxe* (formato MP4), mientras que las entrevistas presenciales fueron capturadas con ayuda de una cámara fotográfica en formato MOV, después convertido a MP4. Aunque la

grabación de las entrevistas presenciales se realizó en formato vídeo (MOV convertido después a MP4) fueron consideradas como entrevistas de audio, porque en ningún momento se enfocó a los entrevistados o a la entrevistadora.

4.3.3.4.2 La lengua alemana como instrumento de comunicación

El idioma de comunicación en los espacios virtuales siempre fue el alemán con el objetivo de reforzar la confianza de los alumnos para expresarse en la L2 y perder el miedo a cometer errores, los cuales fueron concebidos como parte integrante del aprendizaje. No obstante, quedó a criterio del profesor cómo y en qué momento llevar a cabo la corrección de los mismos.

Los alumnos compartieron en la CVA parte del trabajo resultante de la resolución de tareas o intervinieron en la misma a discreción, dando ello pie al intercambio personal entre usuarios y al uso activo del idioma alemán como instrumento para expresar sentimientos, interés y desinterés, argumentar, etc. El objetivo, como ya hemos indicado, era posibilitar la interacción para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera y promover la autonomía en el aprendizaje.

4.3.3.4.3 Requisitos técnicos y logísticos para participar en la CVA *dm gelb*

Las herramientas que utilizaron los alumnos para subir contenidos e interactuar en la comunidad virtual de aprendizaje fueron el teléfono móvil y el ordenador, ambos con acceso a Internet.

Para formar parte de la CVA era necesario tener una cuenta de Gmail y activar el perfil de la red social Google+ al que se tenía acceso de manera gratuita por tener una cuenta de Gmail.

Después de la activación individual del perfil en la red social por parte de cada uno de los alumnos, éstos comunicaron su nombre y dirección de Gmail a sus respectivas profesoras y éstas, a su vez, a la administradora. Ésta última se encargó entonces de cursar a los alumnos vía Gmail (deutschmobil2017@gmail.com) la correspondiente invitación individual a la comunidad virtual privada *dm gelb*, pasando éstos automáticamente a unirse a la misma mediante la aceptación de dicha invitación. Los profesores también se unieron a la comunidad virtual siguiendo el mismo proceso.

Cada uno de los participantes en el proyecto tenía su propia cuenta de Gmail, además de su propia contraseña de acceso a la CV.

Por otro lado, los permisos de los miembros de la comunidad virtual eran distintos y con ello, también distintas las actividades que podían ejecutar dentro de la misma, tal como se muestra a continuación:

MAG, como creadora de la comunidad, era su **propietaria** y, como tal, podía:

- Invitar a otras personas a unirse.
- Aprobar las solicitudes de incorporación a la comunidad.
- Prohibir o expulsar a personas.
- Editar la información sobre la comunidad.
- Moderar publicaciones y comentarios, como, por ejemplo, fijar publicaciones para destacarlas o eliminar comentarios ofensivos.
- Convertir a otros miembros de la comunidad en moderadores o propietarios de esta.
- Eliminar a otros miembros como moderadores o propietarios.
- Eliminar la comunidad.
- Renunciar a sus funciones de propietario y convertirse en moderador o miembro.
- Publicar en la comunidad.

Los profesores, además de la administradora, actuaron de **moderadores de la comunidad** y, como tal, podían:

- Moderar publicaciones y comentarios, como, por ejemplo, fijar publicaciones para destacarlas o eliminar comentarios ofensivos.
- Invitar a otras personas a unirse a la comunidad.
- Aprobar las solicitudes de incorporación a la comunidad.
- Prohibir o expulsar a personas.
- Editar la información sobre la comunidad.

- Renunciar a sus funciones de moderador y convertirse en miembro.
- Publicar en la comunidad.

Los alumnos, por su parte, tenían la categoría de **miembros** pudiendo con ello:

- Publicar contenidos, hacer comentarios y dar al “me gusta”.
- Editar y gestionar las publicaciones propias.
- Abandonar la comunidad.

4.3.3.4.4 Distribución de roles en la CVA

Los participantes en la experiencia educativa fueron siete: dos profesoras (docente 1.2 de la EOI de Aranda de Duero y docente 1.1 de la EOI de Astorga) y cuatro alumnos (*alumno 1*, *alumno 2* y *alumno 3* de la EOI de Aranda de Duero y *alumno 4* de la EOI de Astorga), además de la creadora y gestora del proyecto, Mercedes Abad García (MAG). Como ya aclaramos, a finales del mes de diciembre de 2017, la docente de Aranda causó baja laboral, siendo ésta cubierta por MAG, quien se mantuvo en el puesto hasta la conclusión del proyecto en junio de 2018.

La distribución de roles en la CVA entre los participantes del proyecto *deutschmobil* se realizó de la siguiente manera:

- Una administradora y gestora: Mercedes Abad García, creadora del proyecto, así como creadora y propietaria de la comunidad virtual de aprendizaje privada en Google+, *dm gelb*.
- Los co-gestores: las profesoras colaboradoras de alemán de las dos EOI.
- Los usuarios: principalmente los alumnos de alemán de las dos EOI colaboradoras.

La administradora y gestora

Las labores principales de la administradora y gestora de la CVA durante la ejecución del proyecto *deutschmobil* fueron las de creación, puesta en marcha, gestión, dinamización, seguimiento y evaluación del mismo tanto a nivel técnico como didáctico.

Como ya indicamos, en la fase previa a la puesta en marcha en el aula de *deutschmobil*, la administradora se ocupó de la captación de profesores que quisieran colaborar en un proyecto de estas características, haciéndose después cargo de su formación inicial en el manejo de las herramientas clave a emplear (Google+ y Hangouts).

Asimismo, para la implementación del proyecto en el aula, la administradora diseñó un bloque de actividades introductorias, al que se sumaron otros seis, confeccionados a lo largo del curso de acuerdo con las propuestas temáticas de las profesoras colaboradoras. Los bloques de actividades se diseñaron a partir de materiales de fuentes diversas y estuvieron conformados, en cada caso, por una guía de actividades para los profesores y los materiales correspondientes.

La administradora y gestora se encargó igualmente de dinamizar la comunidad de aprendizaje mediante publicaciones “sorpresa” -un total de cinco- en las que los alumnos habían de resolver tareas sencillas de investigación relacionadas con los usos y costumbres de la cultura alemana en fechas señaladas.

En otras ocasiones, las intervenciones de la administradora como dinamizadora fueron de carácter organizativo para regular el funcionamiento del espacio virtual (mensaje de bienvenida con indicaciones para manejar correctamente la herramienta Google+) o bien de carácter afectivo para la creación de cohesión en el grupo (mensaje de bienvenida; mensaje de despedida y agradecimiento por la participación en la misma) o estimular la interacción en la CV, reaccionando a las publicaciones de los usuarios de la misma.

La administradora realizó también un seguimiento de la participación y los contenidos generados en la comunidad virtual a lo largo del curso, velando por el respeto de las normas de uso del espacio virtual pactadas inicialmente con todos los participantes en el proyecto.

Asimismo, MAG se mantuvo regularmente en contacto con las profesoras colaboradoras por mail o videollamada.

La última de las tareas de la administradora fue la de entrevistar a todos los alumnos y profesores colaboradores para llevar a cabo la evaluación final de impacto del proyecto mediante el correspondiente análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas.

Los co-gestores

Los profesores, como co-gestores, se encargaron de integrar los bloques de actividades en su quehacer docente, actuando de guías y orientadores del alumnado en la realización de las tareas propuestas, fomentando e incentivando la participación activa de los alumnos en la comunidad y exhortándolos a crear, compartir y comentar contenidos. Igualmente realizaron comentarios y propuestas de mejora y compartieron libremente contenidos en el espacio virtual.

Los usuarios

Usuarios fueron, en sentido amplio, todas aquellas personas que de una manera u otra intervinieron en la comunidad y, en sentido estricto, los alumnos. Las intervenciones de los usuarios en el espacio virtual se produjeron bien de manera guiada, de acuerdo con los bloques de tareas propuestos mensualmente, o bien de manera espontánea. Los alumnos tenían libertad para publicar contenidos, realizar comentarios, expresar un “me gusta” o compartir cualquier material de interés para la comunidad, siempre que fuera acorde con la razón de ser de la misma y respetando las normas básicas acordadas al comienzo del proyecto para garantizar así el buen funcionamiento de los espacios virtuales.

4.3.3.4.5 Estructura de la CVA

Como ya hemos indicado, la CVA alojada en Google+, denominada *dm gelb* (= *deutschmobil in Gelb*), era privada y sólo se podía tener acceso a ella mediante invitación.

En cuanto a su estructura cabe decir que se organizaba en seis categorías tal y como se explica a continuación (Figura 32):

1. **Schwarzes Brett:** para uso exclusivo de la administradora al objeto de regular el funcionamiento de la comunidad (mensaje de bienvenida; indicaciones sobre el manejo de la herramienta Google+; mensaje de despedida y agradecimiento por la participación en el proyecto, etc.).
2. **Ratschläge:** básicamente para uso del profesorado como espacio en el que formular propuestas al alumnado para mejorar su alemán a nivel lingüístico, sociolingüístico, pragmático y sociocultural.

3. **Sich kennen lernen:** para la presentación individual de alumnos y profesores.
4. **Aufgaben (Oktober-November 17 / November-Dezember 17, etc.):** para la publicación mensual de los bloques de actividades y la compartición de los contenidos generados en torno a las mismas. Con una frecuencia mensual aproximada se añadía una nueva categoría que incluía una primera entrada que anunciaba un nuevo bloque de actividades y en la que se especificaban los datos siguientes: título del bloque de actividades, *hashtag* distintivo de la comunidad de aprendizaje (#dmDaF) y *hashtag* identificativo del bloque, así como la indicación del periodo establecido para la resolución del bloque de tareas en cuestión. Cada alumno o grupo de alumnos subía entonces el resultado de su trabajo a la categoría correspondiente, con las correspondientes etiquetas y ajustándose en tiempo y forma a las indicaciones dadas.
5. **Freie Kommentare und Debatten:** espacio pensado para uso del alumnado y la libre interacción de los mismos sobre temas de su interés; espacio del que, sin embargo, no hicieron uso. Las aportaciones libres se alojaron finalmente en las categorías “Aufgaben” y “Mix-Max”.

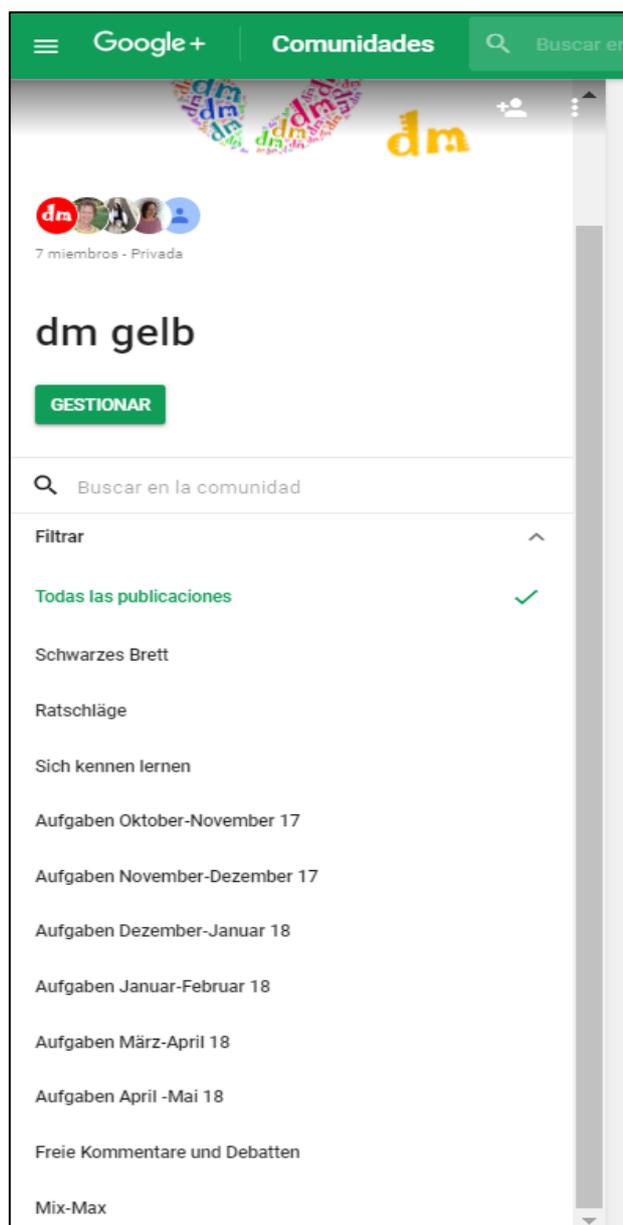


Figura 32: Categorías en las que se estructuró la CVA en la red social Google+.

6. **Mix-Max:** cajón de sastre utilizado, entre otras cosas, para dinimizaciones en forma de retos lúdicos u otras de tipo organizativo o afectivo como la publicación del mensaje de bienvenida al grupo, felicitaciones por Navidad o Pascua o la publicación de mensajes de reconocimiento del valor del trabajo del alumnado y su participación en la comunidad. Entre las dinimizaciones tipo reto se incluyeron tareas “sorpresa” formuladas por MAG en las que los alumnos habían de investigar sobre los usos y costumbres de la cultura alemana en fechas señaladas (Navidad, Carnaval y Semana Santa), dando lugar a la generación de contenidos y a la interacción en lengua alemana. La categoría también fue empleada para compartir contenidos de manera espontánea.

4.3.3.4.6 Protocolo de publicación y normas de uso de la CVA

Protocolo de publicación

Las entradas o publicaciones en la CVA *dm gelb* podían incluir texto, fotografías, vídeos, audios, etc. y, si se trataba del resultado de tareas concretas encomendadas a los alumnos, éstas habían de ir acompañadas de determinadas etiquetas: #dmDaF (etiqueta identificativa del proyecto en la Red - “**d**eutsch**m**obil **D**eutsch **a**ls **F**remdsprache), #etiquetadetarea (una o dos etiquetas por cada bloque de actividades de acuerdo con las indicaciones facilitadas por la administradora de la comunidad) y #etiquetadefirma (conformada por la combinación de las dos primeras letras de su nombre, más la primera letra de su primer apellido, más la primera letra del segundo; esta última etiqueta estaba pensada para las ocasiones en que participaran varias personas en la resolución de una misma tarea).

El uso de etiquetas se recomendó para facilitar la búsqueda y localización de contenidos publicados. Sin embargo, a pesar de insistir a lo largo del curso en su empleo, los alumnos olvidaban con frecuencia añadirlas a sus publicaciones.

Normas generales de uso de los espacios virtuales

En pro de la buena convivencia virtual y para evitar posibles problemas, a comienzo de curso se pactaron con los alumnos usuarios unas normas básicas para el uso de los espacios virtuales.

La siguiente infografía bilingüe (español y alemán), entregada en fotocopia al alumnado, recoge el conjunto de normas acordadas (Figura 33 y Figura 34).

Normas básicas de cooperación en los espacios virtuales

- #1** Respetemos los derechos de autor y la privacidad de terceras personas en nuestras publicaciones.
- #2** No publiquemos en la comunidad virtual contenidos comerciales o que no tengan conexión alguna con la razón de ser de la comunidad.
- #3** Seamos claros, breves y concisos en nuestras publicaciones.
- #4** Repasemos la ortografía, el léxico y las construcciones de nuestras aportaciones antes de publicarlas.
- #5** Seamos respetuosos con las aportaciones de los demás y constructivos en los comentarios.
- #6** No olvidemos que lo que escribimos lo leen otras personas que tienen sentimientos y que las perspectivas individuales son diversas.

¡Enhorabuena!
Por aplicar el sentido común y hacer un buen uso de los espacios virtuales.

Master in team work in virtual communities

CC BY SA By Mercedes Abad-García Imágenes: CC0 Public Domain

Figura 33: Infografía con normas básicas de cooperación en los espacios virtuales (español).

Grundregeln für die kooperative Zusammenarbeit im virtuellen Raum



-  **#1** Autorenrechte und Privatsphäre Dritter sollten in unseren Beiträgen respektiert werden.
-  **#2** Die veröffentlichten Inhalte dürfen weder kommerzieller Art sein, noch dürfen es Beiträge sein, die nichts mit dem eigentlichen Ziel und Sinn der Community zu tun haben.
-  **#3** Unsere Beiträge sollten klar, knapp und bündig sein.
-  **#4** Vor dem Veröffentlichen sollten die Rechtschreibung, der Wortschatz und der Aufbau unserer Beiträge überprüft werden.
-  **#5** Mit den Beiträgen anderer sollte respektvoll umgegangen werden und unsere Kommentare sollten konstruktiv sein.
-  **#6** Wir sollten nicht vergessen, dass das, was wir schreiben, von anderen Menschen gelesen wird, die auch Gefühle haben und dass die individuellen Sichtweisen unterschiedlich sind.



Herzlichen Glückwunsch!

Dafür, dass Sie mit gesundem Menschenverstand den virtuellen Raum sinnvoll nutzen.

 By Mercedes Abad-García Bilder: CC0 Public Domain

Figura 34: Infografía con normas básicas de cooperación en los espacios virtuales (alemán)³⁷.

³⁷ Traducción de la infografía al alemán: Julia Müller, profesora colaboradora en el proyecto *deutschmobil*.

4.3.3.4.7 Dinámica de funcionamiento de la comunidad de aprendizaje

La administradora, encargada de preparar los bloques de actividades de acuerdo con las propuestas temáticas formuladas a lo largo del curso por las profesoras colaboradoras, contactaba regularmente con las mismas vía Hangouts y Gmail.

Las docentes recibían por correo electrónico los bloques de actividades junto con la correspondiente guía del profesor para su validación antes de su implementación en el aula en los periodos acordados. En total fueron seis los bloques de actividades propuestos, además de un bloque de actividades introductorias.

Asimismo, se dinamizó la comunidad utilizando técnicas de gamificación mediante publicaciones “sorpresa” - en total cinco- en las que, como ya hemos comentado, los alumnos habían de resolver tareas sencillas de investigación relacionadas con los usos y costumbres de la cultura alemana en fechas señaladas.

Finalmente, y al objeto de analizar el impacto del proyecto *deutschmobil*, todos los colaboradores participaron en una entrevista individual hablada a modo de evaluación final de impacto.

Los espacios de trabajo habituales de la comunidad de aprendizaje fueron el aula y la comunidad virtual *dm gelb*, alojada en Google+. En el aula se presentaban y resolvían las tareas y los alumnos subían el resultado de su trabajo a la comunidad virtual. En ocasiones, los discentes realizaban parte de las tareas en casa publicando los resultados también desde allí. Los discentes, además, podían intervenir libremente en la comunidad. El conjunto de aportaciones generaba, a su vez, contenidos nuevos, estimulándose así la interacción de los usuarios en la lengua extranjera.

Las profesoras, como parte integrante de su actividad docente, ejercieron de guías y facilitadoras en la realización por el alumnado de las tareas propuestas. Igualmente insistieron a lo largo del curso en la importancia de tener presentes determinados aspectos didácticos y organizativos. Así, por ejemplo, incidieron en la importancia de la participación activa en la comunidad, en la relevancia de interactuar con los compañeros, en la interpretación del error

como parte del aprendizaje, en el respeto de las normas básicas de uso de los espacios virtuales, en el uso de etiquetas, en la publicación de contenidos en la categoría correspondiente, etc.

4.3.3.5 Plan de actividades de la comunidad de aprendizaje

4.3.3.5.1 Temporalización



Calendario de implementación del proyecto *dm* EEOOII - curso 2017-2018

oct-17							nov-17							dic-17						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1			1	2	3	4	5					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
30	31																			

ene-18							feb-18							mar-18						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4				1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	5	6	7	8	9	10	11
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25
29	30	31					26	27	28					26	27	28	29	30	31	

abr-18							may-18							jun-18						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1		1	2	3	4	5	6					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	
30																				

	Semanas de presentación de un nuevo bloque de actividades del proyecto DM.
	Festivos
	Días no lectivos: Navidades (23 diciembre al 2 enero), Semana Santa (23 marzo al 1 abril)
	Vacaciones escolares
	Comienzo de curso en EEOOII
	Fin de curso en EEOOII



Cronograma de implementación del proyecto *dm* (2017-2018) - EEOOI

Octubre 2017 - Julio 2018	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Exámenes de progreso	Semana 5	Semana 6	Semana 7
Cronología del proyecto	oct-17	nov-17	dic-17	ene-18	feb-18	mar-18	abr-18	junio-julio 2018
Días de calendario	23 24 25 26 27 28 29 30 31 01 02 03 04 05	27 28 29 30 01 02 03 04 05	03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	22 23 24 25 26 27 28		05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29		Evaluación impacto
0. Introducción								
1. Actividades								
2. Actividades								
3. Actividades								
4. Actividades								
5. Actividades								
6. Actividades								
7. Evaluación final de impacto								

4.3.3.5.2 Plan de actividades

Implementación del proyecto DM: Plan de actividades

Plan de actividades	Actividades de aprendizaje	Observaciones	Semana de publicación de un nuevo bloque de actividades
0 0. Actividades introductorias	Presentación del proyecto DM a los alumnos en el aula.	MAG proporciona guía act. Introductorias MAG proporciona hoja presentación proyecto bilingüe (español / alemán).	del 23 al 29 de octubre 2017
	Explicación a los alumnos del manejo de la herramienta Google+ en el aula (lo imprescindible).	MAG proporciona tutorial de G+.	
	Recogida de nombres y apellidos, correo G-mail y nombre de perfil en Google+ de los alumnos.	MAG proporciona formulario a cumplimentar.	
	Envío de invitación a los alumnos para participar en la comunidad privada de Google+.	MAG cursa invitación a partir del listado de alumnos proporcionado por los profesores de cada grupo-clase.	
	Acuerdo con los alumnos sobre normas básicas de uso de los espacios virtuales.	MAG proporciona normas básicas bilingües a pactar con los alumnos.	
1 1. Actividades	Bloque de actividades 1 (octubre-noviembre): presentación individual en la comunidad privada de G+, así como presentación de la ciudad en la que vive cada uno.	MAG proporciona guía del bloque de actividades 1 y los materiales -inclusive propuesta de distribución de roles y boletín de autoevaluación.	del 30 de octubre al 5 de noviembre de 2017
2 2. Actividades	Bloque de actividades 2 (noviembre-diciembre): <i>Wohnen - Stadtleben vs. Landleben</i> .	MAG proporciona la guía del bloque actividades 2 y los materiales correspondientes.	del 27 de noviembre al 3 de diciembre de 2017
3 3. Actividades	Bloque de actividades 3 (diciembre-enero): <i>Vorsätze für das neue Jahr</i> .	MAG proporciona la guía del bloque actividades 3 y los materiales correspondientes.	del 18 al 24 de diciembre 2017
4 4. Actividades	Bloque de actividades 4 (enero-febrero): <i>Wohlbefinden und Stress</i> .	MAG proporciona la guía del bloque actividades 4 y los materiales correspondientes.	del 22 al 28 de enero 2018
5 5. Actividades	Bloque de actividades 5 (marzo-abril): <i>Medien und Medienkonsum</i> .	MAG proporciona la guía del bloque actividades 5 y los materiales correspondientes.	del 05 al 11 de marzo 2018
6 6. Actividades	Bloque de actividades 6 (abril-mayo): <i>Fremdsprachen beruflich und privat</i> .	MAG proporciona guía bloque actividades 6 y materiales correspondientes.	del 23 al 29 de abril 2018
7 7. Evaluación final de impacto	Entrevista individual al alumnado y profesorado participantes en el proyecto.	MAG realiza entrevistas de evaluación final de impacto del proyecto.	junio-julio 2018

* MAG = Mercedes Abad García / Creadora y coordinadora del proyecto DM.

4.3.3.6 Guías de los bloques de actividades de la experiencia educativa

Por su extensión y formato, las guías de los bloques de actividades han sido incluidas en el Anexo II.

4.3.3.7 Materiales de los bloques de actividades de la experiencia educativa

Como en el caso anterior, debido a su extensión y formato, los materiales de los bloques de actividades pueden encontrarse en el Anexo III.

4.3.3.8 Tutoriales para el manejo de las herramientas 2.0 de la EE

Los tutoriales para el manejo de las principales herramientas 2.0 empleadas en el marco del proyecto *deutschmobil* pueden consultarse en el Anexo IV.

4.3.3.9 Actividad registrada en la CVA *dm gelb*: publicaciones

En el Anexo V se aloja una muestra de las entradas publicadas en la CVA *dm gelb* que documenta la actividad registrada en la misma.

4.3.4 Herramientas para la evaluación de la fase cualitativa

4.3.4.1 Técnica de recogida de información

Como ya explicamos, para la recogida de datos sobre la percepción de la experiencia educativa con TIC en EOI (proyecto *deutschmobil*) recurrimos a una técnica cualitativa, en concreto, a la entrevista semiestructurada individual (20-30 minutos de duración), realizada a todos los alumnos y docentes participantes (4 alumnos y 2 docentes). El correspondiente cuestionario puede consultarse en el Anexo VI, donde también se pueden encontrar los correspondientes modelos de consentimiento informado empleados y una transcripción de las entrevistas.

4.3.4.2 Desarrollo de la recogida de información en las entrevistas

Para la grabación de las entrevistas individuales se solicitó el consentimiento informado de los agentes informadores (alumnos y docentes) dejando constancia de que, en cualquiera de los

casos, se mantendría el anonimato. El contenido del consentimiento informado puede consultarse en el Anexo VI.

Cuatro de las entrevistas realizadas fueron presenciales y dos online. Las entrevistas online se llevaron a cabo vía Hangouts y se grabaron con ayuda de la aplicación *Screencast-O-Matic*, versión *for Education Solo Deluxe* (formato MP4). Las entrevistas presenciales fueron capturadas con ayuda de una cámara fotográfica en formato MOV, después convertido a MP4.

Para las entrevistas se elaboraron dos cuestionarios distintos, uno para el grupo de informantes de alumnos y otro para el de profesores.

Todas las entrevistas al alumnado se desarrollaron bajo la siguiente estructura: se iniciaron con una breve presentación de las circunstancias por las que se hallaban reunidos entrevistador y entrevistado y, tras realizar unas preguntas generales sobre los motivos por los que la persona entrevistada aprendía alemán y el número de años que llevaba haciéndolo, se pasó al cuestionario sobre la experiencia educativa concreta llevada a cabo durante el curso académico 2017/18. En la última de las preguntas se exhortaba al entrevistado a formular propuestas para la mejora de la experiencia educativa. Como ya hemos apuntado, el cuestionario utilizado para la entrevista se encuentra en el Anexo VI.

Las entrevistas individuales al profesorado se iniciaron igualmente con una breve presentación de las circunstancias que habían reunido allí a entrevistador y entrevistado y, a continuación, se realizaron preguntas generales sobre el funcionamiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Acto seguido se formularon las preguntas concretas del cuestionario relacionadas con la experiencia educativa que nos ocupa. Para finalizar se solicitó al entrevistado que realizara propuestas para la mejora de la experiencia educativa, así como para estimular la participación docente en experiencias educativas con TIC. El cuestionario utilizado para la entrevista se encuentra en el Anexo VI.

5 Resultados de la investigación

5.1 Resultados de la fase cuantitativa correspondiente a la encuesta

A continuación presentamos los resultados obtenidos en cada una de las tres dimensiones que conformaron la encuesta EOI-TIC, esto es, el equipamiento del centro educativo, la competencia digital docente y el uso de las TIC en el aula de alemán en EOI.

En relación con el equipamiento del centro educativo, la información recogida en la encuesta arroja los datos que se recogen a continuación.

El 98,1% de los encuestados dice trabajar en un centro educativo con conexión a Internet frente al 1,9% restante (Figura 35), es decir, 4 centros no tienen conexión a Internet: uno en Aragón, uno en el Principado de Asturias, otro en las Islas Baleares y un cuarto en Canarias.

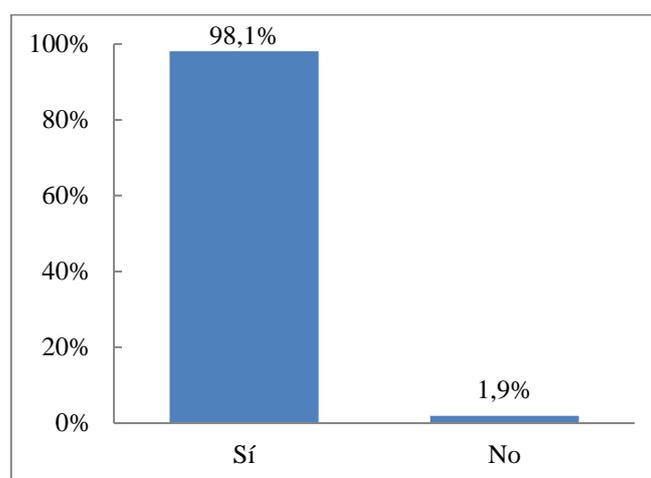


Figura 35: Porcentaje de centros educativos con conexión a Internet.

Sobre los centros con Internet cabe decir que el acceso a la Red es desigual en función de los grupos de personas (administración, profesorado y alumnado). Mientras que la práctica totalidad del profesorado y del personal administrativo tiene acceso a Internet (99,5% y 98,1%, respectivamente), sólo lo tiene un 58,3% del alumnado del centro (Figura 36).

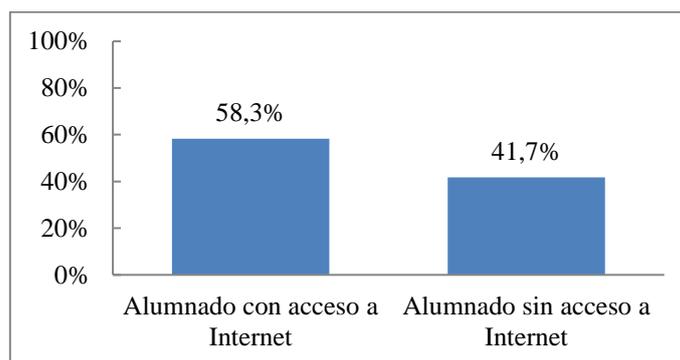


Figura 36: Porcentaje de alumnos con acceso a Internet en centros educativos con este servicio.

Tabla 59: Porcentaje de alumnos con acceso a Internet en centros educativos con este servicio. Distribución por CCAA

CCAA	Sí
Cataluña / Catalunya	18,3
Galicia	14,3
Canarias	10,3
Madrid, Comunidad de	10,3
Andalucía	8,7
Castilla-La Mancha	4,8
Comunidad Valenciana / Comunitat Valenciana	4,8
Balears, Illes	4,0
Castilla y León	4,0
Extremadura	4,0
Navarra / Comunidad Foral de	4,0
Aragón	3,2
Murcia / Región de	3,2
Asturias, Principado de	1,6
Cantabria	1,6
País Vasco / Euskadi	1,6
Rioja, La	1,6
Ceuta	0,0
Melilla	0,0
TOTAL	100,0

La distribución por CCAA del 58,3% del alumnado de centros con Internet que sí tiene acceso al mismo se presenta en la Tabla 59, correspondiendo a Cataluña el mayor porcentaje con un

18,3%, seguido de Galicia con un 14,3%, Canarias con un 10,3% y la Comunidad de Madrid también con un 10,3%. En el resto de CCAA, el porcentaje se sitúa por debajo del 5%, resultando un valor cero en el caso de Ceuta y Melilla ya que, aunque los centros educativos de ambas localidades sí que disponen de Internet, éste no es accesible para el alumnado.

Preguntados por la disponibilidad en las Escuelas de una red Wifi de acceso libre para el alumnado, los encuestados manifiestan que aproximadamente el 49% (49,1%) de los centros en los que trabajan dispone de una red Wifi a la que pueden acceder los alumnos libremente, no gozando, por tanto, de tal servicio casi un 51% (50,9%), tal como muestra la Figura 37.

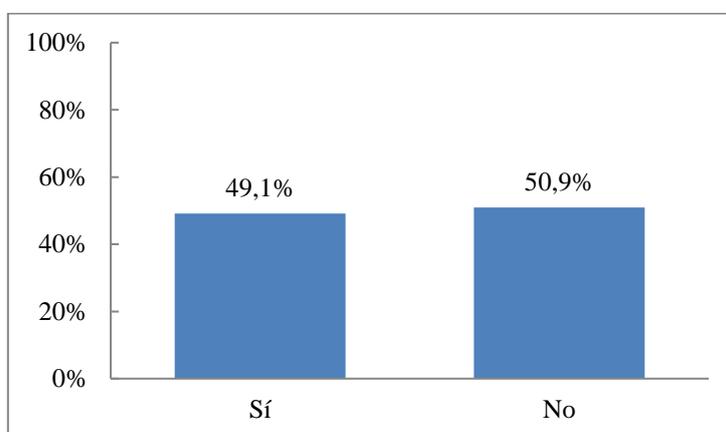


Figura 37: Porcentaje de centros educativos con red Wifi de acceso libre para el alumnado.

La Tabla 60 presenta la distribución por CCAA de los centros educativos con Wifi de acceso libre para el alumnado. Según se refleja en la misma, sólo dos CCAA, Cantabria y La Rioja, ofrecen en el 100% de los casos este servicio. A continuación se sitúa Cataluña con un 88,5%, Navarra con un 83,3%, Islas Baleares con un 66,7%, la Región de Murcia, también con un 66,7% y Galicia con un 60%. El resto de CCAA se sitúa por debajo del 60% y sólo en dos casos no se dispone de un servicio Wifi de estas características (Ceuta y Melilla).

Aunque se les solicitó a los participantes en la muestra que definieran, en los casos pertinentes, la calidad del servicio de Internet (ítem 9.B.) y la del servicio Wifi (ítem 10.B.), finalmente se obviaron las respuestas obtenidas dado que su aportación a la fiabilidad del instrumento era muy baja.

Tabla 60: *Porcentaje de centros educativos con red Wifi de acceso libre para el alumnado. Distribución por CCAA*

CCAA	Sí
Cantabria	100,0
Rioja, La	100,0
Cataluña / Catalunya	88,5
Navarra / Comunidad Foral de	83,3
Balears, Illes	66,7
Murcia / Región de	66,7
Galicia	60,0
Canarias	58,8
Extremadura	55,6
Castilla-La Mancha	41,7
Madrid, Comunidad de	38,5
Andalucía	38,1
Castilla y León	35,3
Asturias, Principado de	33,3
Comunidad Valenciana / Comunitat Valenciana	31,3
País Vasco / Euskadi	11,1
Aragón	8,3
Ceuta	0,0
Melilla	0,0
TOTAL	49,1

Sobre la disponibilidad en el centro educativo de una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet para uso del alumnado (Figura 38), cabe decir que algo más de la mitad de los centros en los que trabajan los entrevistados (56,5%) cuenta con instalaciones de estas características, frente al 43,5% restante.

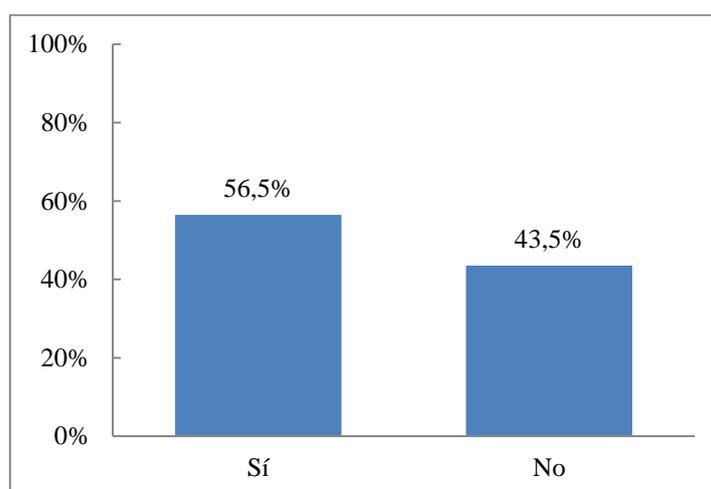


Figura 38: Porcentaje de centros educativos con una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet para uso del alumnado.

El último dato relacionado con el equipamiento tecnológico del centro educativo (Figura 39) se refiere a la disponibilidad de una plataforma online para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza presencial de idiomas. Al respecto, el 63,4% de los entrevistados manifiesta trabajar en una Escuela que dispone de acceso a una plataforma de este tipo, frente al 36,6% restante.

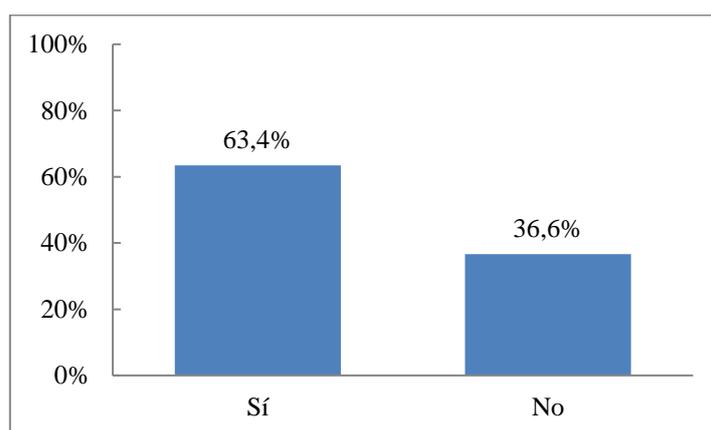


Figura 39: Porcentaje de centros educativos que disponen de una plataforma online para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza presencial de idiomas.

La variedad de herramientas citadas a la pregunta abierta de “con qué plataforma educativa cuenta su Escuela para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza

presencial de idiomas” es amplia, desde plataformas LMS (*Learning Management Systems*) tipo *Moodle*, dependientes de la correspondiente Consejería de Educación, hasta *Google Classroom* o *Edmodo*, pasando por simples páginas web para la divulgación de contenidos. Igualmente se citan aquí gestores de contenidos CMS (*Contents Managements Systems*) con opciones de trabajo colaborativo como son los blogs o los wikis, cuyo empleo -entendemos-, surge, en cada caso, a iniciativa del profesor.

La segunda de las tres dimensiones de la encuesta se centra en la competencia digital docente (CDD), arrojando un conjunto de datos que presentamos a continuación.

Un 44% de los encuestados manifiesta haber recibido de bastante a mucha formación en esta materia (un 34,3% bastante y un 9,7% mucha) junto a un 31,9% con una formación normal. Por otro lado, aproximadamente una cuarta parte de los informantes (24,1%) expresa haber recibido poca (19%) o ninguna formación (5,1%) en este campo (Figura 40).

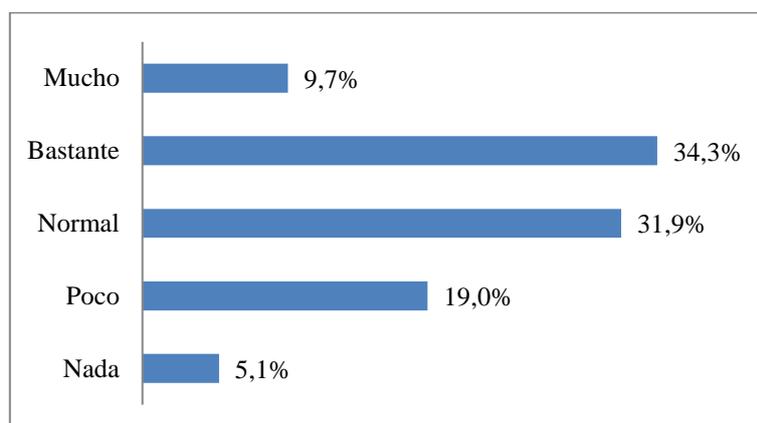


Figura 40: Porcentaje de formación recibida para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos.

Con respecto a la autopercepción sobre la competencia digital docente (Figura 41), casi un 74% (73,7%) de los encuestados considera tener un nivel entre bueno y excelente, con un 50,5% bueno, un 20,4% muy bueno y 2,8% excelente. Por otro lado, algo más de una cuarta parte de los entrevistados (26,4%) califica su competencia digital de normal (23,6%) o mala (2,8%).

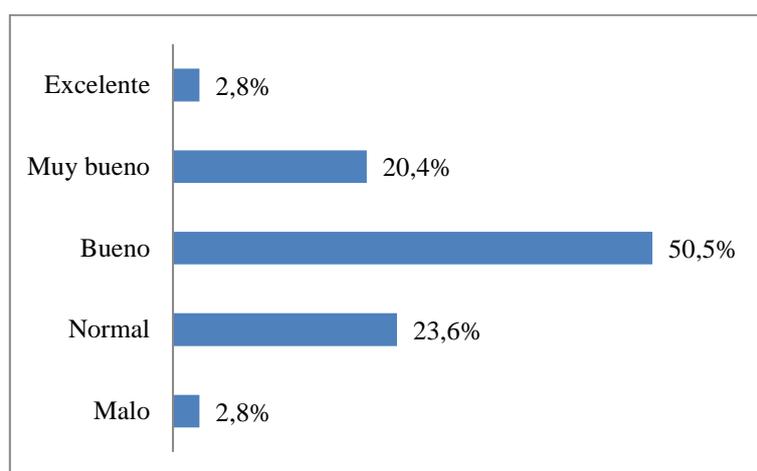


Figura 41: Porcentaje del nivel de competencia digital docente (autopercepción).

En general, al cruzar datos se observa una correspondencia entre la cantidad de formación recibida con la autopercepción sobre el nivel de CDD. Datos precisos al respecto se presentan en la Tabla 61. Así, por ejemplo, 6 personas (2,8%) dicen tener un nivel excelente en CDD, de las cuales 5 (2,3%) ha recibido mucha formación y 1 (0,5%) bastante. Igualmente, 6 personas (2,8%) dicen tener un nivel malo en esta competencia y, de ellas, 1 (0,5%) no ha recibido formación, 4 (1,9%) ha recibido poca y 1 (0,5%) ha recibido una formación normal.

Tabla 61: Autopercepción del nivel de CDD en relación con la cantidad de formación recibida para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos. Porcentaje

Autopercepción de la CDD		Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	Total
Cantidad de formación recibida	Nada	0,5	1,4	1,9	1,4	0,0	5,1
	Poco	1,9	9,3	5,6	2,3	0,0	19,0
	Normal	0,5	8,3	18,5	4,6	0,0	31,9
	Bastante	0,0	4,2	21,8	7,9	0,5	34,3
	Mucho	0,0	0,5	2,8	4,2	2,3	9,7
Autopercepción de la CDD	Total	2,8	23,6	50,5	20,4	2,8	100,0

Con respecto a la modalidad formativa elegida (presencial, semipresencial y/u online) para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos (Figura 42), los datos reflejan que la preferida es la presencial con un 28,2%, seguida de una combinación de los tipos

presencial y online con un 19,9% y, muy cerca, la que combina las tres modalidades con un 19,4%.

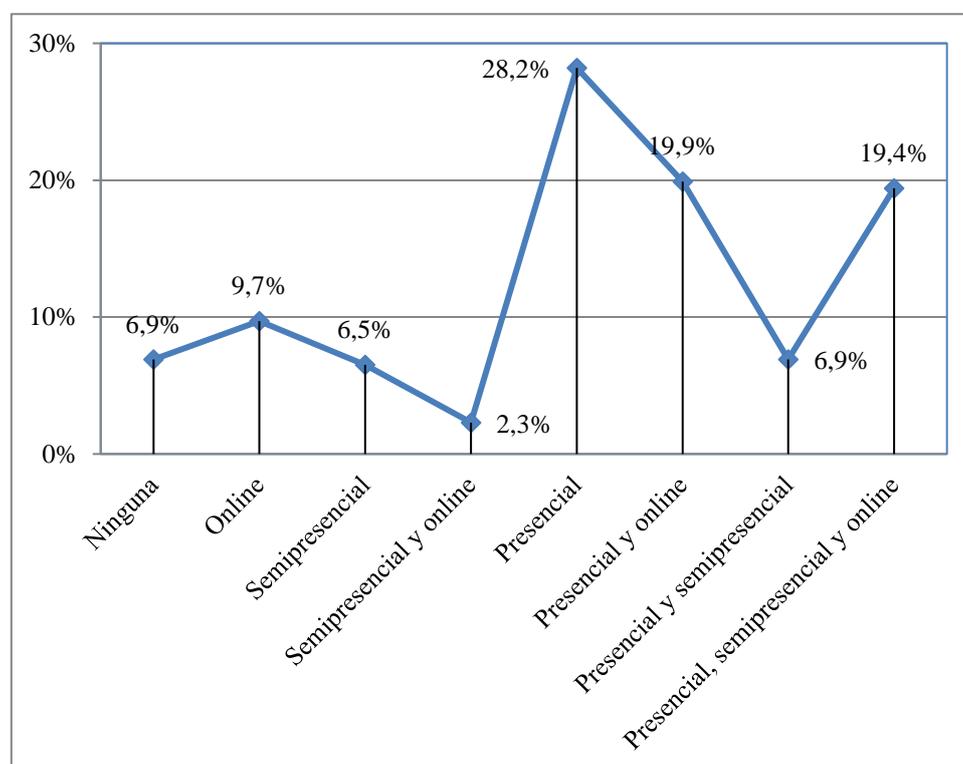


Figura 42: Modalidades de formación recibida (presencial, semipresencial y/u online) en la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos. Porcentaje.

El último punto de la CDD es el relacionado con las instituciones u organismos en los que los docentes se han formado. Tal como se presenta en la Tabla 62, el mayor porcentaje de formación recibida corresponde a la organizada por el centro educativo en el que se trabaja con un 71,3%, seguido de la formación ofertada por las Administraciones autonómicas con un 63,4%. A continuación se cita la autoformación con un 35,6% y, con un porcentaje similar, la formación ofertada por otros centros o instituciones educativas con un 35,2%. Los porcentajes menores corresponden a la formación no específica para docentes ofertada en plataformas online con un 12% y la correspondiente a la formación organizada por la Administración central con un 9,7%.

Tabla 62: *Instituciones u organismos en los que se han formado los docentes en CDD. Porcentaje*

1.a) Formación organizada por la Administración central	9,7
1.b) Formación organizada por las Administraciones autonómicas	63,4
1.c) Formación organizada por el centro educativo	71,3
1.d) Formación organizada por otros centros o instituciones educativas	35,2
1.e) Formación no específica para docentes ofertada en plataformas online	12,0
1.f) Autoformación	35,6

La última dimensión que analizamos en el estudio es la correspondiente a la utilización de las TIC por parte del profesorado de alemán presencial. En este marco presentamos, en primer lugar, la frecuencia de uso de distintas herramientas tecnológicas las cuales hemos agrupado en cinco bloques:

1. Bloque 1 - Herramientas para compartir contenidos, comunicarse con el alumnado o proponer y gestionar tareas:
 - 1.a) Blogs, páginas web y/o wikis.
 - 1.b) RRSS generalistas.
 - 1.c) Correo electrónico.
 - 1.d) Plataformas educativas LMS para compartir mensajes o documentos y proponer y gestionar tareas.
2. Bloque 2 - Empleo de aparatos tecnológicos como reproductores o para la realización de ejercicios de respuesta cerrada o mecánicos:
 - 2.e) Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles como reproductores de audio, vídeo y/o presentaciones en el desarrollo de las clases.
 - 2.f) Empleo del ordenador, la pizarra digital y/o dispositivos móviles como soporte para la realización de ejercicios de respuesta cerrada.
 - 2.g) Empleo del ordenador o cualquier otro dispositivo tecnológico para la realización de ejercicios de fonética.
3. Bloque 3 - Empleo de herramientas TIC en las que el discente adquiere un rol activo para documentarse o crear contenidos en lengua alemana:

- 3.h) Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles con conexión a Internet como herramienta de búsqueda de información por parte del alumnado en el desarrollo de las clases.
 - 3.i) Empleo de apps para la creación de contenidos de audio y/o vídeo en la LE.
 - 3.j) Empleo de blogs, páginas web y/o wikis para la creación de contenidos en la LE.
 - 3.k) Empleo de RRSS generalistas para expresarse e interactuar en la LE.
 - 3.l) Uso de herramientas de videollamada para expresarse e interactuar en la LE.
 - 3.m) Uso de apps para crear mapas conceptuales en la LE.
 - 3.n) Uso de herramientas ofimáticas online -tipo Google Drive o Dropbox- para que los alumnos creen (de forma cooperativa) y compartan contenidos en la LE.
4. Bloque 4 - Uso del portafolio digital:
- 4.o) Empleo del portafolio digital como herramienta de recopilación del trabajo individual del alumnado.
5. Bloque 5 - Presentación en el aula de herramientas para el aprendizaje autónomo de la LE por parte del alumnado:
- 5.p) Explicación del manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de vocabulario.
 - 5.q) Explicación del manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de idiomas.

El primer bloque de TIC es el relacionado con herramientas para compartir contenidos, comunicarse con el alumnado o proponer y gestionar tareas. La frecuencia de uso, en cada caso, se recoge en la Tabla 63.

De las herramientas del bloque 1, la más empleada es el *correo electrónico* con un 63,4% de los encuestados que dice utilizarla de bastante a mucho (25% bastante y 38,4% mucho). Le siguen los *blogs* y *wikis* con un 43,5% (27,8% bastante y 15,7% mucho) y las plataformas educativas con un 39,3% (17,1% bastante y 22,2% mucho).

Además, aproximadamente 1 de cada 4 docentes usa con una frecuencia normal *blogs* y *wikis* (22,7%) y el *correo electrónico* (22,2%). Mientras, un 10,2% dice emplear las *plataformas*

educativas normalmente, frente a un 50,5% que hace poco o ningún uso de las mismas (8,8% poco y 41,7% nada).

En relación con las *RRSS generalistas*, sólo un 8,8% del profesorado encuestado dice emplearlas mucho o bastante para comunicarse con el alumnado o plantear tareas (6% bastante y 2,8% mucho), frente a un 86,1% que las utiliza poco o nada (17,1% poco y 69% nada) y un 5,1% con una frecuencia normal.

Tabla 63: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 1

Bloque 1	1.a	1.b	1.c	1.d
TIC %	Empleo de blogs, páginas web y/o wikis para compartir contenidos con el alumnado.	Empleo de RRSS generalistas para comunicarse con el alumnado.	Empleo del correo electrónico para comunicarse con el alumnado. ⁽¹⁾	Empleo de plataformas educativas LMS para comunicarse, compartir y/o gestionar tareas y actividades. ⁽²⁾
Nada	16,2	69,0	2,8	41,7
Poco	17,6	17,1	11,6	8,8
Normal	22,7	5,1	22,2	10,2
Bastante	27,8	6,0	25,0	17,1
Mucho	15,7	2,8	38,4	22,2

(1) Aunque en el análisis de fiabilidad, este dato (ítem 15.C) no es estadísticamente relevante, hemos considerado oportuna su inclusión en el análisis de resultados por aportar información de interés para nuestro estudio.

(2) Aunque en el análisis de fiabilidad, este dato (ítem 15.D) no es estadísticamente relevante, hemos considerado oportuna su inclusión en el análisis de resultados por aportar información de interés para nuestro estudio.

El segundo de los bloques TIC es el relacionado con el empleo de aparatos tecnológicos como reproductores o para la realización de ejercicios de respuesta cerrada o mecánicos. La frecuencia de uso de las herramientas de este bloque se recoge en la Tabla 64.

Como se puede observar, el ordenador y los dispositivos móviles son empleados por el 100% del profesorado, en mayor o menor medida, *como reproductores de audio, vídeo y/o presentaciones en el desarrollo de las clases*, manifestando un 89,4% utilizarlos entre bastante y mucho (21,8% bastante y 67,6% mucho).

A ello le sigue el empleo de bastante a mucho de ordenadores, dispositivos móviles o pizarras digitales *para la realización de ejercicios de respuesta cerrada y mecánicos* con un 43,9% (20,8% bastante y 23,1% mucho).

Sólo un 28,7% utiliza entre bastante y mucho dispositivos electrónicos *para trabajar la fonética* (15,7% bastante y 13% mucho) frente a un 44,5% que dice emplearlos poco o nada (21,8% poco y 22,7% nada), mientras que una cuarta parte (26,9%) los usa normalmente.

Tabla 64: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 2

Bloque 2	2.e	2.f	2.g
TIC %	Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles como reproductores de audio, vídeo y/o presentaciones en el desarrollo de las clases. ⁽¹⁾	Empleo del ordenador, la pizarra digital y/o dispositivos móviles como soporte para que los alumnos realicen ejercicios de respuesta cerrada.	Empleo del ordenador o cualquier otro dispositivo tecnológico para que el alumnado realice ejercicios de fonética.
Nada	0,0	22,7	22,7
Poco	3,7	15,7	21,8
Normal	6,9	17,6	26,9
Bastante	21,8	20,8	15,7
Mucho	67,6	23,1	13,0

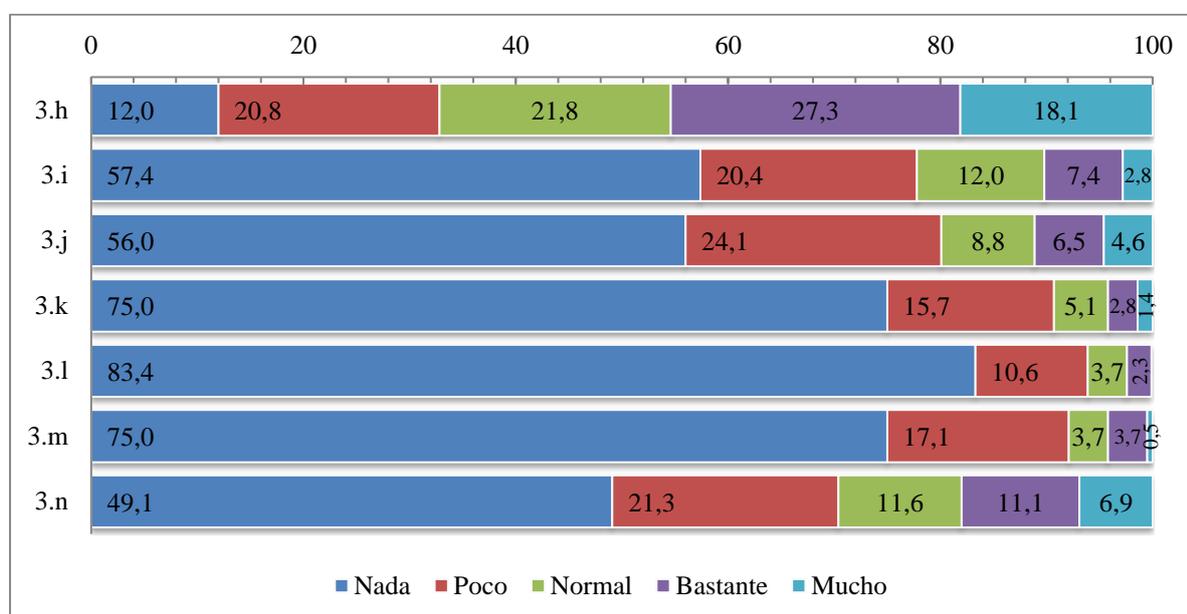
(1) Aunque en el análisis de fiabilidad, este dato (ítem 15.D) no es estadísticamente relevante, hemos considerado oportuna su inclusión en el análisis de resultados por aportar información de interés para nuestro estudio.

El tercer bloque agrupa el uso de herramientas TIC en las que el discente adquiere un rol activo para la búsqueda de información o la creación de contenidos en lengua alemana. La frecuencia de uso de las herramientas pertenecientes a este bloque se recoge en la Figura 43, arrojando porcentajes muy bajos en el caso de las herramientas para la creación de contenidos en la LE.

En este bloque se observan únicamente índices elevados en el caso de herramientas *para la búsqueda de información en clase por parte del alumnado* con un 67,2% de docentes que dice emplearlas de normal a mucho (21,8% normal, 27,3% bastante y 18,1% mucho) frente a un 32,8% que dice usarlas poco o nada (20,8% poco y 12% nada).

En cuanto a las *herramientas para la creación de contenidos*, las que arrojan porcentajes más elevados son las *de ofimática online -tipo Google Drive o Dropbox- para la creación (cooperativa de contenidos)* con un 29,6% de docentes que las usa de normal a mucho (11,6% normal, 11,1% bastante y 6,9% mucho) frente a un 70,4% que no las emplea (21,3% poco y 49,1% nada).

Las siguientes herramientas que presentan índices más elevados son las *aplicaciones para la creación de contenidos de audio y/o vídeo* con un 22,2% de docentes que las usan de normal a mucho (12% normal, 7,4% bastante y 2,8% mucho) frente a un 77,8% que las utiliza poco o nada (20,4% poco y 57,4% nada).



Etiquetas de datos del eje vertical de Figura 43	
3.h	Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles con conexión a Internet como herramienta para la búsqueda de información por parte del alumnado en el desarrollo de las clases.
3.i	Empleo de apps para que los alumnos creen contenidos de audio y/o vídeo en la LE.
3.j	Empleo de blogs, páginas web y/o wikis para que los alumnos creen contenidos en la LE.
3.k	Empleo de RRSS generalistas -tipo Facebook, Twitter, Instagram o similares- para que los alumnos se expresen e interactúen en la LE.
3.l	Uso de apps de videollamada para que los alumnos se expresen e interactúen en la LE.
3.m	Uso de apps para que los alumnos creen mapas conceptuales en la LE.
3.n	Uso de herramientas ofimáticas online -tipo Google Drive o Dropbox- para que los alumnos creen (de forma cooperativa) y compartan contenidos en la LE.

Figura 43: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 3.

Blogs y wikis para la creación de contenidos son utilizados por un 19,9% entre normal y mucho (8,8% normal, 6,5% bastante y 4,6% mucho) frente a un 80,1% que las emplea poco o nada (24,1% poco y 56% nada).

Por otro lado, el *empleo de RRSS generalistas*, de normal a mucho, *para expresarse e interactuar en lengua alemana* solo asciende a un 9,3% de los casos (5,1% normal, 2,8% bastante y 1,4% mucho) frente a un 90,7% que las emplea poco o nada (75% nada y 15,7% poco).

Las herramientas del bloque tres menos utilizadas son las de *videollamada* con un 6% entre normal y bastante (3,7% normal y 2,3% bastante; el porcentaje de uso elevado es cero) frente al 94% restante que las emplea poco o nada (10,6% poco y 83,4% nada).

Poco se emplean también las *herramientas para la creación de mapas conceptuales* en la LE con un 7,9% entre normal y mucho (3,7% normal, 3,7% bastante y 0,5% mucho) frente a un 92,1% que dice emplearlas poco o nada (17,1% poco y 75% nada).

El penúltimo bloque de herramientas TIC, el bloque 4, se refiere al uso del *portafolio digital* como herramienta de recopilación del trabajo individual del alumnado. Tal como se observa en la Figura 44 se trata ésta de una herramienta de la cual se hace poco o ningún uso con un 13% de docentes que dice emplearla poco y casi un 80% (79,2%) que no la emplea nada. Sólo un 7,9% dice usarla de normal a mucho, con un 4,6% normal, un 1,9% bastante y un 1,4% mucho.

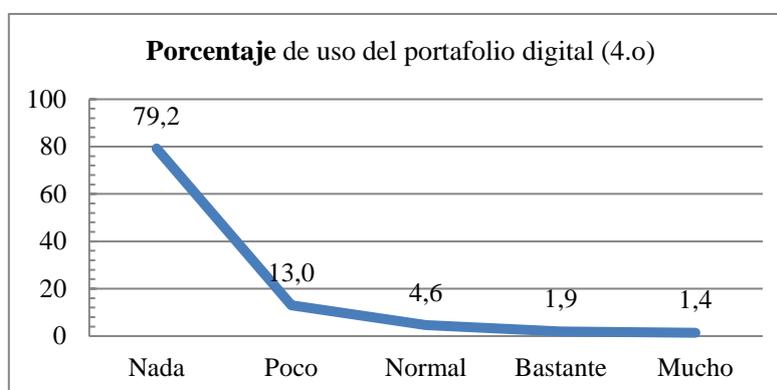


Figura 44: Porcentaje de frecuencia de uso del portafolio digital, correspondiente al bloque de herramientas 4.

El último bloque de herramientas TIC, el bloque 5, se refiere a la presentación en el aula de aplicaciones para el aprendizaje autónomo de la LE (Tabla 65). La frecuencia con la que se explica, de normal a mucho, el *manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de idiomas* asciende a un 49,5% (23,6% normal, 20,8% bastante y 5,1% mucho) frente a un 50,5% que dice hacerlo entre poco y nada (27,8% poco y 22,7% nada).

El porcentaje de docentes que declara explicar el *manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de vocabulario* es algo menor que el anterior con un 45,3% que dice hacerlo de normal a mucho (27,3% normal, 11,1% bastante y 6,9% mucho) frente a un 54,6% que expresa hacerlo poco o nada (27,3% en ambos casos).

Tabla 65: Porcentaje de frecuencia de uso de las herramientas TIC del bloque 5

Bloque 5	5.p	5.q
TIC	Explicación del manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de vocabulario.	Explicación del manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de idiomas.
%		
Nada	27,3	22,7
Poco	27,3	27,8
Normal	27,3	23,6
Bastante	11,1	20,8
Mucho	6,9	5,1

En el apartado de herramientas, los encuestados mencionan, además, otras que también utilizan en sus clases: apps de escritura creativa con ilustraciones como *Storyjumper*, algunas de ellas con opción de escritura colaborativa como *Storybird* o con opciones interactivas como *Inklewriter*; apps educativas para la creación de juegos de preguntas y respuestas como *Kahoot* o para la creación de tarjetas de contenidos educativos con ilustraciones como *Quizlet* que permiten reforzar el aprendizaje de manera lúdica; herramientas para la creación de formularios de autocorrección como *Flubaroo*; *Voicethread* para la creación de álbumes multimedia interactivos; o herramientas para la creación de tableros con posibilidades de trabajo colaborativo como *Padlet*. Igualmente se citan páginas diversas concretas como fuente de

recursos para la enseñanza y el aprendizaje del alemán (Deutsche Welle; Deutschlernerblog; alemán sencillo, etc.) o *Whatsapp* como herramienta de comunicación.

Si realizamos una *comparativa del conjunto de herramientas tecnológicas* empleadas por el alumnado de alemán presencial de EOI y su frecuencia de uso -de normal a mucho y de poco a nada- obtenemos los resultados presentados en la Tabla 66. Según se puede observar en la misma, los valores más elevados se obtienen entre aquellos profesores que emplean de normal a mucho herramientas tecnológicas para la reproducción de audio, vídeo y/o presentaciones durante las clases con un 96,3% (6,9% normal, 21,8% bastante y 67,6% mucho). La siguiente herramienta más empleada, de normal a mucho, es el correo electrónico con un 85,6% (22,2% normal, 25% bastante y 38,4% mucho), en este caso con el fin de compartir contenidos, comunicarse con el alumnado o proponer y gestionar tareas.

El tercer porcentaje de uso, entre normal y mucho, más elevado lo obtienen las herramientas para la búsqueda de información en clase por parte del alumnado con un 67,2% (21,8% normal, 27,3% bastante y 18,1% mucho). En cuarta posición está el uso por parte de los docentes, de normal a mucho, de blogs y wikis para compartir contenidos con el alumnado con un 66,2% (22,7% normal, 27,8% bastante y 15,7% mucho). A continuación se sitúa el empleo, de normal a mucho, del ordenador, la pizarra digital y los dispositivos móviles para la realización de ejercicios de respuesta cerrada con un 61,5% (17,6% normal, 20,8% bastante y 23,1% mucho). El empleo entre normal y mucho del ordenador o cualquier otro dispositivo tecnológico para la realización de ejercicios de fonética se sitúa en sexta posición con un 55,6% (26,9% normal, 15,7% bastante y 13% mucho) (Tabla 66).

Los porcentajes de uso, entre normal y mucho, de las herramientas restantes (Tabla 66) se sitúan, en todos los casos, por debajo del 50%. Así, en séptima posición nos encontramos con el empleo de plataformas educativas por parte del profesorado para compartir mensajes, documentos, enlaces y/o proponer y gestionar tareas y actividades con el alumnado con un 49,5% (10,2% normal, 17,1% bastante y 22,2% mucho). Le sigue la explicación en clase, de normal a mucho, de herramientas específicas para el aprendizaje de idiomas en octava posición, también con un 49,5% (23,6% normal, 20,8% bastante y 5,1% mucho). La novena posición la ocupa la explicación en el aula, de normal a mucho, del manejo de herramientas específicas

para el aprendizaje de vocabulario con un 45,3% (27,3% normal, 11,1% bastante y 6,9% mucho) (Tabla 66).

Los ocho porcentajes restantes están todos por debajo del 30% (Tabla 66) y, excepto en dos de los casos, todos se refieren a herramientas 2.0 que fomentan el rol activo del alumnado.

Así, en décima posición se sitúa el empleo entre normal y mucho de herramientas de ofimática online -tipo Google Drive o Dropbox- para que los alumnos creen (de forma cooperativa) y compartan contenidos en la LE con un 29,6% (11,6% normal, 11,1% bastante y 6,9% mucho). La undécima posición corresponde al empleo de normal a mucho de apps para la creación de contenidos de audio y/o vídeo en la LE con un 22,2% (12% normal, 7,4% bastante y 2,8% mucho) (Tabla 66).

El uso entre normal y mucho de blogs, páginas web y/o wikis para que los alumnos creen contenidos en la LE se encuentra en la duodécima posición con un 19,9% (8,8% normal, 6,5% bastante y 4,6% mucho). En decimotercer lugar se posiciona el uso, entre normal y mucho, de redes sociales generalistas -tipo Facebook, Twitter, Instagram o similares- por parte del docente para comunicarse con el alumnado con un 13,9% (5,1% normal, 6% bastante y 2,8% mucho) (Tabla 66).

Por otro lado, el empleo entre normal y mucho, de redes sociales generalistas, en este caso, con el fin de que los alumnos se expresen e interactúen en la LE se sitúa en la decimocuarta posición con un 9,3% (5,1% normal, 2,8% bastante y 1,4% mucho). El decimoquinto lugar corresponde al empleo de normal a mucho por parte del alumnado de apps para la creación de mapas conceptuales con un 7,9% (3,7% normal, 3,7% bastante y 0,5% mucho). En la penúltima y decimosexta posición se sitúa el uso de normal a mucho del portafolio digital para la recopilación del trabajo individual del alumnado, también con un 7,9% (4,6% normal, 1,9% bastante y 1,4% mucho). El último lugar corresponde al empleo de normal a mucho de aplicaciones de videollamada para que los alumnos se expresen e interactúen en la LE con un 6% (3,7% normal, 2,3% bastante y 0% mucho) (Tabla 66).

Tabla 66: Porcentaje de frecuencia de uso de herramientas tecnológicas en alemán presencial en EOI

Posición	Bloque de herramientas TIC ⁽¹⁾	Herramienta tecnológica	% uso de normal a mucho	% uso de poco a nada
1º	2	Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles como reproductores de audio, vídeo y/o presentaciones en clase.	96,3	3,7
2º	1	Empleo del correo electrónico para comunicarse el docente con el alumnado.	85,6	14,4
3º	3	Empleo del ordenador y/o dispositivos móviles con conexión a Internet como herramienta de búsqueda de información por parte del alumnado en clase.	67,2	32,8
4º	1	Empleo de blogs, páginas web y/o wikis por parte del docente para compartir contenidos con el alumnado.	66,2	33,8
5º	2	Empleo del ordenador, la pizarra digital y/o dispositivos móviles como soporte para que los alumnos realicen ejercicios de respuesta cerrada.	61,5	38,5
6º	2	Empleo del ordenador o cualquier otro dispositivo tecnológico para que el alumnado realice ejercicios de fonética.	55,6	44,4
7º	1	Empleo de plataforma(s) educativa(s) -tipo Edmodo o similar- para compartir mensajes, documentos, enlaces y/o proponer y gestionar tareas y actividades con el alumnado.	49,5	50,5
8º	5	Explico el manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de idiomas.	49,5	50,5
9º	5	Explico el manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de vocabulario.	45,3	54,7
10º	3	Empleo de herramientas de ofimática online -tipo Google Drive o Dropbox- para que los alumnos creen (de forma cooperativa) y compartan contenidos en la LE.	29,6	70,4
11º	3	Empleo de apps para la creación de contenidos de audio y/o vídeo en la LE.	22,2	77,8
12º	3	Empleo de blogs, páginas web y/o wikis para que los alumnos creen contenidos en la LE.	19,9	80,1
13º	1	Empleo de redes sociales generalistas -tipo Facebook, Twitter o similares- para comunicarse el docente con el alumnado.	13,9	86,1
14º	3	Empleo de redes sociales generalistas -tipo Facebook, Twitter, Instagram o similares- para que los alumnos se expresen e interactúen en la LE.	9,3	90,7
15º	3	Empleo de apps para que los alumnos creen mapas conceptuales.	7,9	92,1
16º	4	Empleo del portafolio digital como herramienta de recopilación del trabajo individual de los alumnos.	7,9	92,1
17º	3	Empleo de aplicaciones de videollamada para que los alumnos se expresen e interactúen en la LE.	6	94,0

(1) La distribución de las herramientas por bloques puede consultarse en páginas 507-508.

Preguntados los informantes sobre “en qué medida consideran que el uso de las TIC puede tener un impacto favorable sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alemán” sólo un 3,3% (7 personas de 216) considera que poco. El 96,7% restante cree que su repercusión favorable puede ser de normal a mucha, con un 32,4% normal, un 42,1% bastante y un 22,2% mucha (Figura 45).

Así, a pesar de que, como ya hemos visto, en muchos casos los porcentajes obtenidos en relación con el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la LE son bajos, en particular, los correspondientes al bloque 3 (Figura 43) en el que se agrupan las herramientas para el fomento de aprendizajes basados en la experiencia, así como los del bloque 4 (Figura 44) sobre el uso del portafolio digital, los porcentajes obtenidos en relación con la consideración de que es positivo el uso de las TIC en los procesos de E-A del alemán son elevados (Figura 45).

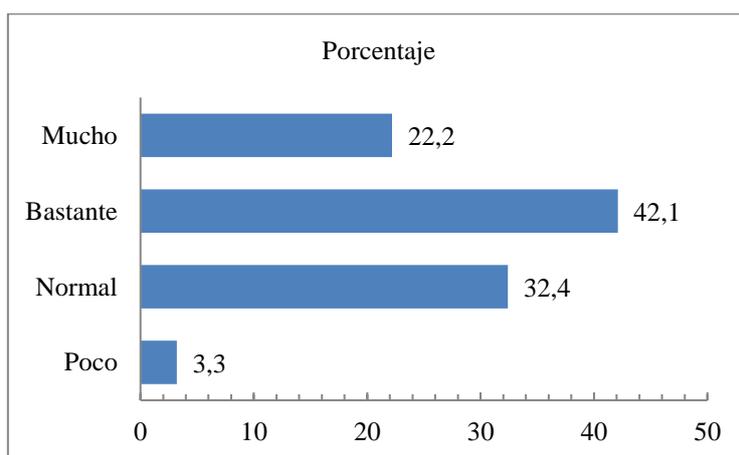


Figura 45: Impacto favorable del uso de las TIC en los procesos de E-A de la LE. Porcentaje.

También en relación con el impacto del uso de las TIC en los procesos de E-A del alemán, los informantes fueron preguntados por el grado de repercusión positiva de elementos concretos (Tabla 67) y los porcentajes más elevados en todos los casos, excepto en uno (fomento de la integración en la diversidad), se obtienen entre aquellos docentes que consideran que las TIC pueden beneficiar *bastante* dichos procesos con valores entre el 33,3% y el 49,1%.

El porcentaje mayor de profesores que considera de bastante a mucha la influencia positiva de las TIC en los procesos de E-A se alcanza entre aquellos que creen que éstas *pueden ayudar a*

mejorar la autonomía del alumnado en la gestión del propio proceso de aprendizaje del idioma con un 75,9% (44% bastante y 31,9% mucho) frente a un 7,4% que cree poco o nada en ello (6,5% poco y 0,9% nada) y un 16,7% que normal.

En segundo lugar se sitúa el porcentaje de aquellos docentes que consideran que las TIC *pueden reforzar el rol activo del alumnado* con un 73,2% (46,8% bastante y 26,4% mucho) frente a un 6% que cree que éstas repercuten en este sentido de poco a nada (6% poco y 0% nada) y un 20,8% que normal.

En tercer lugar nos encontramos con los docentes que creen de bastante a mucho que las TIC *pueden ayudar a mejorar la flexibilidad de los ritmos de aprendizaje* con un 73,1% (43,5 bastante y 29,6% mucho) frente a un 8,8% que considera que lo hacen poco o nada (8,3% poco y 0,5% nada) y un 18,1% normal.

El cuarto lugar lo ocupan los encuestados que creen entre bastante y mucho que las TIC *posibilitan aprendizajes contextualizados* con un 72,2% (49,1% bastante y 23,1% mucho) frente a un 4,2% que cree poco o nada en ello (3,7% poco y 0,5% nada) y un 23,6% normal.

En quinto lugar se sitúa el porcentaje de docentes que declara que las TIC pueden *reforzar la motivación del alumnado* de bastante a mucho con un 70,4% (44,9% bastante y 25,5% mucho) frente a un 3,7% de docentes que creen que estas herramientas puedan reforzar la motivación poco o nada (2,8% poco y 0,9% nada) y un 25,9% normal.

El sexto lugar corresponde al porcentaje de profesores que dicen que las TIC ayudan a *fomentar entre bastante y mucho aprendizajes cooperativos* con un 60,2% (43,1% bastante y 17,1% mucho) frente a un 13,4% que cree poco o nada en dicho fomento (12,5% poco y 0,9% nada) y un 26,4% normal.

La séptima posición la ocupan los encuestados que creen entre bastante y mucho que las TIC *fomentan la exploración, la selección y el análisis* con un 56% (38,9% bastante y 17,1% mucho) frente a un 11,2% que considera que no fomentan las citadas habilidades de pensamiento (9,3% poco y 1,9% nada) y un 32,9% que las fomentan normal.

En octavo lugar se sitúa el grupo de profesores que manifiesta la creencia de que las TIC ayudan a *fomentar de bastante a mucho la creatividad* con un 55,6% (37,5% bastante y 18,1% mucho)

frente a un 14,4% que dice creer poco o nada en que éstas contribuyan al fomento de la misma (13% poco y 1,4% nada) y un 30,1% que normal.

La antepenúltima posición corresponde al porcentaje de encuestados que dice que las TIC pueden ayudar de bastante a mucho a *reforzar el diálogo y la interacción en la LE* con un 51,4% (40,3% bastante y 11,1% mucho) frente a un 13,9% que cree poco o nada en ello (12% poco y 1,9% nada) y un 34,7% normal.

En penúltimo lugar nos encontramos con los docentes que declaran que las TIC ayudan de bastante a mucho a *fomentar la observación, el descubrimiento, la reflexión y el razonamiento* con un 50,4% (33,3% bastante y 17,1% mucho) frente al 18,6% de docentes que cree poco o nada en que éstas contribuyan al fomento de las citadas habilidades de pensamiento (16,7% poco y 1,9% nada) y un 31% que normal.

En décimo primer y último lugar nos encontramos con los docentes que creen entre bastante y mucho que las TIC contribuyen al *fomento de la integración en la diversidad* con un 45,3% (29,6% bastante y 15,7% mucho) frente a un 22,2% de docentes que confían poco o nada en dicho fomento (19% poco y 3,2% nada) y un 32,4% normal.

Tabla 67: Aspectos positivos concretos del uso de las TIC en los procesos de E-A de la LE. Porcentaje

Impacto de las TIC en la E-A de la LE %	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e	1.f	1.g	1.h	1.i	1.j	1.k
	Posibilidad de aprendizajes contextualizados.	Refuerzo de la actitud activa del alumnado	Refuerzo del diálogo y la interacción.	Fomento de aprendizajes cooperativos.	Fomento de la exploración, la selección y el análisis.	Fomento de la observación, el descubrimiento, la reflexión y el razonamiento.	Fomento de la creatividad.	Fomento de la integración en la diversidad.	Mejora de la autonomía en la gestión del propio proceso de aprendizaje del idioma.	Mejora de la flexibilidad en los ritmos de aprendizaje.	Refuerzo de la motivación.
Nada	0,5	0,0	1,9	0,9	1,9	1,9	1,4	3,2	0,9	0,5	0,9
Poco	3,7	6,0	12,0	12,5	9,3	16,7	13,0	19,0	6,5	8,3	2,8
Normal	23,6	20,8	34,7	26,4	32,9	31,0	30,1	32,4	16,7	18,1	25,9
Bastante	49,1	46,8	40,3	43,1	38,9	33,3	37,5	29,6	44,0	43,5	44,9
Mucho	23,1	26,4	11,1	17,1	17,1	17,1	18,1	15,7	31,9	29,6	25,5

En relación con los obstáculos que los informantes dicen encontrarse para la implementación de las TIC en su actividad docente (Tabla 68), el argumento más citado es el de la competencia digital (CD) insuficiente por parte del alumnado con un 55,6%, seguido del insuficiente equipamiento tecnológico de los discentes con un 42,6%. El tercer argumento más mencionado es la falta de tiempo del profesorado para formarse en CD con un 41,2%. En cuarto lugar se arguye el insuficiente equipamiento en ordenadores del centro educativo con un 34,3%, seguido de la falta de acceso a Internet gratuito para el alumnado en el centro educativo con un 30,1%.

Tabla 68: Elementos que dificultan el uso de las TIC como docente. Porcentaje

Elementos que dificultan el uso de las TIC en la actividad docente	Sí
1. CD insuficiente por parte de algunos alumnos (alumnos no familiarizados con el uso de las tecnologías).	55,6
2. Alumnado con equipamiento tecnológico insuficiente (p. e., en caso de trabajar con el móvil en el aula: alumnos con datos limitados en su Smartphone, etc.)	42,6
3. Falta de tiempo para formarme en CD.	41,2
4. Equipamiento insuficiente en ordenadores del centro educativo.	34,3
5. Falta de acceso a Internet gratuito para el alumnado en el centro educativo.	30,1
6. CD insuficiente como docente.	27,8
7. Recursos digitales insuficientes para la E-A del alemán.	23,1
8. Falta de apoyo de las Administraciones educativas.	22,2
9. Mala conexión a Internet en el centro educativo.	19,0
10. La no integración del uso de las TIC en el currículo de las EOI.	18,5
11. Falta de motivación personal para su implementación en el aula.	12,5
12. Falta de apoyo del centro educativo en el que trabajo.	2,8
13. Falta de apoyo de los compañeros de trabajo.	1,9

La CDD insuficiente es el sexto argumento más citado con un 27,8% seguido de la escasez de recursos digitales para la E-A del alemán con un 23,1%. En octavo puesto se arguye la falta de apoyo por parte de las Administraciones educativas con un 22,2%, seguido de la mala conexión

a Internet del centro educativo con un 19% y la no integración del uso de las TIC en el currículo de las EOI con un 18,5%. En antepenúltimo lugar se cita la falta de motivación personal para su implementación en el aula con un 12,5%, seguido de la falta de apoyo del centro educativo en el que se trabaja con un 2,8% y la falta de apoyo de los compañeros de trabajo con un 1,9% (Tabla 68).

Preguntados los docentes “en qué medida consideran que un buen equipamiento tecnológico del centro educativo propicia una mayor utilización de las tecnologías”, un 98,1% de los mismos responde que entre normal y mucho (14,8% normal, 49,5% bastante y 33,8% mucho) (Figura 46). Solo un 1,9% considera que ello influye poco y ninguno cree que este hecho no influya nada.

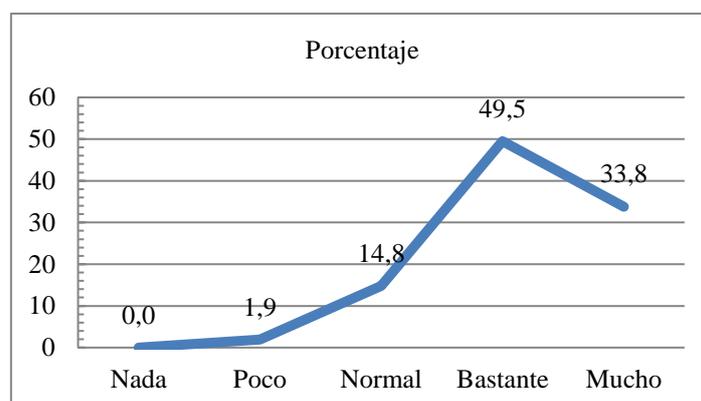


Figura 46: Repercusión del equipamiento tecnológico de las EOI en el mayor empleo de las tecnologías. Porcentaje.

La última de las preguntas versa sobre el uso planificado del móvil y su utilidad como herramienta de trabajo para el aprendizaje del alemán. Al respecto, un 82,3% de los docentes encuestados (35,6% normal, 33,3% bastante y 13,4% mucho) confía de normal a mucho en su utilidad, frente a un 17,6% que cree de poco a nada en la misma (14,8% poco y 2,8% nada) (Figura 47).

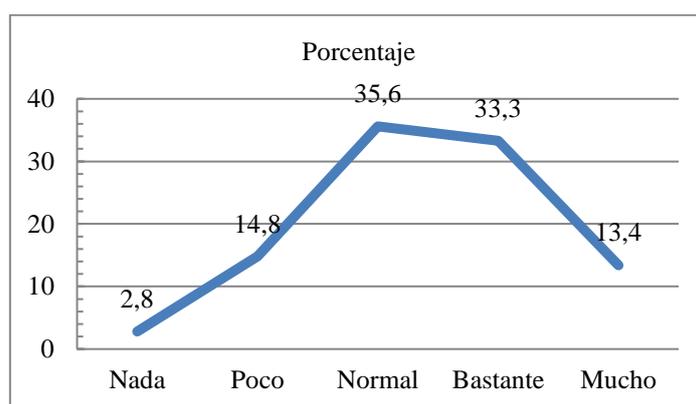


Figura 47: Potencial del uso planificado del teléfono móvil como herramienta de trabajo en el aula. Porcentaje.

5.2 Resultados de la fase cualitativa correspondiente a la experiencia educativa

En este apartado detallamos, por separado, la percepción de la experiencia educativa con TIC en EOI de los dos grupos de agentes informantes, esto es, alumnado y profesorado participantes en la misma.

5.2.1 Percepción del alumnado de la experiencia educativa

La información aportada por los alumnos en su percepción de la experiencia educativa que nos ocupa y, en concreto, de su elemento nuclear, es decir, la comunidad virtual privada de aprendizaje alojada en una red social, la hemos organizado en cinco categorías (Tabla 69).

La primera de ellas se refiere a la acogida inicial de la experiencia educativa por el alumnado; la segunda agrupa toda la información relacionada con los aprendizajes acaecidos en la CV; la tercera se centra en el manejo de la tecnología; la cuarta presenta un balance general de la experiencia educativa, estando centrada la quinta y última de dichas categorías en las propuestas de mejora formuladas por los alumnos informantes (Tabla 69).

Tabla 69: Percepción del alumnado participante de la experiencia educativa con TIC en EOI (proyecto “deutschmobil”); categorías y subcategorías

1. Acogida inicial de la experiencia educativa				
2. Aprendizajes en la CV	Aprendizajes significativos	Adecuación de las tareas en términos de nivel y contenidos		
		Relevancia personal y utilidad de las tareas para el alumnado por distintos motivos		
	Aprendizajes activos, basados en la experiencia	Desarrollo de destrezas lingüísticas	Destrezas lingüísticas básicas	
			Interacción lingüística o lingüística mental requerida o no por las tareas	
		Desarrollo de destrezas de pensamiento	Expresar opiniones, etc.	
			Buscar información, etc.	
			Analizar, etc.	
			Formular, etc.	
			Desarrollo de destrezas sociales y socio-afectivas	
	Aprendizajes cooperativos y colaborativos	Interdependencia positiva		
Aprendizaje de y con los otros (andamiaje)				
3. Manejo de la tecnología	Experiencia previa en aprendizaje con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas			
	Dificultades de tipo técnico durante la implementación de la experiencia			
4. Balance general de la EE	Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE			
	Condicionantes de la experiencia educativa	El reducido número de alumnos participantes		
		La escala individual de prioridades		
		Otros condicionantes personales		
5. Propuestas de mejora de la experiencia educativa				

5.2.1.1 Acogida inicial de la experiencia educativa por el alumnado

Tal como se desprende de las entrevistas al alumnado informante, la experiencia educativa tuvo una buena acogida. Sirvan de ejemplo las siguientes apreciaciones:

“Me pareció algo curioso porque nunca lo había visto antes. Y sí que me pareció interesante, la verdad” (alumno 2).

“...a mí me pareció que era un proyecto atractivo y me pareció interesante” (alumno 3).

“Lo vi una muy buena oportunidad porque al ser una Escuela de Idiomas tan pequeña, siempre he sido, siempre hemos sido muy pocos en clase (...). Entonces me daba la oportunidad de conocer a más gente y gente de mi edad que estudiara el idioma” (alumno 4).

La alumna de edad más avanzada (60 años) manifestó igualmente haber recibido complacida la experiencia, a pesar de no haber comprendido exactamente en qué consistía y dudar de si podría trabajar de esa manera, tal como expresó en el transcurso de la entrevista:

“Pues yo estuve encantada en participar... porque es una manera de aprender alemán de forma diferente. (...) Al principio yo no sabía exactamente en qué consistía el proyecto, si yo podría desarrollar esta nueva manera de trabajar o de estudiar” (alumno 1).

5.2.1.2 Aprendizajes en la CV

Las informaciones que se desprenden de las entrevistas relacionadas con los aprendizajes acaecidos en la CV se han organizado en tres subcategorías: aprendizajes significativos, aprendizajes activos y aprendizajes cooperativos y colaborativos.

5.2.1.2.1 Aprendizajes significativos

La CV proporcionó un entorno social en el que desarrollar distintas destrezas (cognitivas, sociales, etc.) a partir de tareas significativas, esto es, adecuadas en términos de nivel y contenidos, además de interesantes y útiles.

- Adecuación de las tareas en términos de nivel y contenidos

En conjunto, los agentes informantes describen las actividades como adecuadas y asequibles, además de útiles para el refuerzo del aprendizaje.

“No tenían nada de dificultad en el sentido de que no podían malinterpretarse ni nada. Yo creo. No hacían daño a nadie” (alumno 2).

“Pues [las actividades] estaban bastante bien porque muchas de ellas estaban relacionadas con temas que tenemos en este curso ¿sabes? Y oye, pues también lo trabajabas a la vez que hacías el proyecto, pues trabajabas lo de clase” (alumno 1).

“... se han tocado temas (...) que han sido temas de los que de verdad todos podemos hablar en cualquier momento y que no requieren ningún esfuerzo en pensar o preparar algo, sino que nos tocaban y, a la vez, podíamos hablar de ello con facilidad. Pero tampoco nos obligaban a dar mucho de nosotros. Entonces creo que hemos tocado siempre los temas más fáciles, por así decirlo” (alumno 4).

Uno de los alumnos calificó las actividades de “aburridillas”, en el sentido de que le quitaban un tiempo muy valioso para sus estudios de 2º de Bachillerato, los cuales para él eran prioritarios, tal como manifestó de manera repetida a lo largo de la entrevista.

“Algunas [actividades] podían ser un poquillo aburridillas porque me quitaban demasiado tiempo. (...) yo estaba centrado en mis estudios de bachillerato y entonces, no las podía emprender correctamente” (alumno 3).

- Relevancia personal y utilidad de las tareas para el alumnado por distintos motivos

Al margen de la intención educativa que subyace a toda tarea es importante que los alumnos las perciban como relevantes para ellos y su aprendizaje por los motivos que fueren (cognitivos, afectivos, etc.). Igualmente importante es que consideren que lo que aprenden tiene una utilidad más allá del momento concreto, es decir, que aprenden algo que puede ser útil en situaciones futuras. En nuestro contexto sirvan de ejemplo las siguientes percepciones de los alumnos en

relación con la relevancia personal y la utilidad de las tareas llevadas a cabo en el marco de la experiencia educativa.

“... como había que hacer redacciones para el proyecto, pues sí que te ayuda a aprender alemán” (alumno 3).

“... teníamos que buscar alguna información de alguna cosa, pues como lo de San Nicolás o los Carnavales. (...) Todo eso son trabajos extra que estuvieron bien para información de las costumbres que tienen allí” (alumno 1).

“... me parece que es algo muy interesante porque, quieras que no, puedes comunicarte con otras personas que también están haciendo lo mismo que tú” (alumno 2).

“... me daba la oportunidad de conocer a más gente y gente de mi edad que estudiara el idioma” (alumno 4).

“... he conocido a gente nueva (...). Y además, pues oye, conoces sitios nuevos de dónde vive esta gente y (...) te entra interés por ir a visitarlos” (alumno 1).

“... hablas con otras gentes y conoces cómo piensan” (alumno 1).

“... con el tema de la presentación y todo esto pues vi cómo era el resto de compañeros que participaba ...” (alumno 2).

“... pues puedes conocer otras ciudades, puedes conocer otra ciudad. Y también puedes conocer a otras personas un poco. Porque yo, por ejemplo, [conocí a alumno 4], la chica de allí [de Astorga que] estaba haciendo segundo de bachillerato ...” (alumno 3).

“Y otros puntos de vista de los temas que se exponen y eso” (alumno 1).

“La posibilidad de abrirte a gente que hable este mismo idioma, pero con la que tú no sueles estar acá” (alumno 4).

“... algunas [actividades] de unos juegos interactivos acerca de las nuevas tecnologías (...). Esa me gustó. (...) Sí, esa me pareció interesante acerca de las tecnologías” (alumno 3).

“Sí, porque yo me siento muy orgulloso de mi pueblo. Entonces, conté cosas de mi pueblo y me gustó eso” (alumno 3).

Terminamos esta subcategoría con una reflexión relativa a las tareas. En psicolingüística se sugiere que el sistema lingüístico de un alumno se desarrolla a través de la comunicación significativa en la lengua objeto. Así, una tarea “se contempla como si fuera un foro en el que puede tener lugar dicha interacción significativa (...). Y como resultado del intercambio y de la negociación de los significados, se desarrolla el conocimiento que tiene el alumno del sistema lingüístico” (Williams y Burden, 2008, p. 176). Nuestra experiencia educativa se enmarca en este tipo de aprendizajes, basados en tareas y, como tal, los alumnos tuvieron la oportunidad de centrar su atención en los procesos, concediendo más importancia al significado que a la forma y estableciendo así una comunicación significativa en la lengua objeto que les permitió la adquisición del idioma.

5.2.1.2.2 Aprendizajes activos, basados en la experiencia

En la CV tuvieron lugar aprendizajes basados en la experiencia, es decir, que precisaban de una implicación activa del alumnado. Además, el entorno social virtual y las tareas planteadas posibilitaron involucrar la globalidad de la persona en el proceso de aprendizaje y no sólo el plano cognitivo. De esta manera se desarrollaron distintas habilidades (cognitivas, sociales, etc.) a la par que la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

- Desarrollo de destrezas lingüísticas

La CV representó un entorno social colectivo que incrementó las oportunidades para el desarrollo integrado de destrezas haciendo un uso activo del idioma (leer, escribir, hablar, escuchar, interactuar y mediar).

Destrezas lingüísticas básicas

“... y lo escribes” (alumno 1).

“... hacer alguna redacción...” (alumno 3).

“...había que hacer redacciones ...” (alumno 3).

“... *yo sí que leía todo ...*” (alumno 1).

“... *que sí que lo leían*” (alumno 1).

“... *hablas con otras gentes ...*” (alumna 1).

“... *he podido hablar de otras cosas ...*” (alumno 4).

“... *hacía algún comentario ...*” (alumno 1).

“... *comentarnos unos a otros en nuestras publicaciones*” (alumno 4).

“*Y todo en alemán, claro*” (alumno 1).

Interacción lingüística o lingüística mental requerida o no por las tareas

Por considerar que la clave de los aprendizajes en línea está en la interacción, nos detenemos en esta destreza de manera especial, no sin antes hacer algunas puntualizaciones conceptuales. El lenguaje como actividad social que es, se aprende principalmente en la interacción. Para hablar de la interacción que tuvo lugar en la CV que nos ocupa consideramos útil diferenciar entre interacción lingüística (oral o escrita) e interacción lingüística mental (Cortés, 2010). Esta última se refiere a aquella que no es detectable por ninguno de los sentidos humanos (oído o vista, en nuestro contexto), sino que se produce en la mente de las personas. En nuestra experiencia educativa tuvieron lugar ambos tipos de interacción, si bien su origen fue distinto. En este sentido y siguiendo las indicaciones de Hare y Davis (1994, tal como citan Tirado, Aguaded y Méndez, 2009) distinguimos entre interacciones de origen socio-emocional e interacciones centradas en la tarea. Mientras que las primeras son espontáneas, de origen afectivo y buscan la relación con los compañeros, las segundas tienen su origen en la realización de tareas, tal como explican Tirado, Aguaded y Méndez (2009) en un estudio detallado sobre las interacciones en grupos de aprendizaje online.

Además, a la hora de analizar los fragmentos de las entrevistas que aportan información sobre la interacción en la CV hay que tener presente el reducido número de participantes en la experiencia educativa (4 alumnos), circunstancia que determinó el grado de actividad en la misma. Igualmente, mientras que las alumnas 1 y 4 participaron regularmente en dicho espacio

a lo largo de todo el curso, los alumnos 2 y 3 lo hicieron de manera discreta al principio, dejando finalmente de intervenir al dejar de asistir a clase para concentrarse en sus estudios (2º Bachillerato + EBAU).

En relación con las alumnas 1 y 4, participantes regulares en la experiencia educativa, cabe señalar que las interacciones entre ellas tuvieron su origen tanto en la resolución de tareas como en factores afectivos, lo que puso de relieve su sentido de la cooperación y de pertenencia al grupo. En ambos casos se produjeron interacciones de los dos tipos de manera más o menos constante a lo largo del curso, si bien las interacciones centradas en las tareas tuvieron mayor protagonismo frente a las de carácter afectivo.

En el caso de los alumnos 2 y 3, creemos que no llegó a desarrollarse un sentimiento de pertenencia al grupo debido fundamentalmente a motivos extrínsecos, al tener otras responsabilidades de mayor peso, al margen del aprendizaje del alemán, al tratarse de alumnos de 2º de Bachillerato que habían de evaluarse de EBAU, tal como expresan ellos mismos en las entrevistas.

Aunque, como hemos dicho, las interacciones en la CV fueron escasas por los motivos ya mencionados, consideramos muy reveladoras las apreciaciones que hacen los alumnos al respecto quienes, resumiendo, las percibieron como significativas y estimulantes.

“Yo sí que leía todo lo que publicaban las demás personas y sí que decía que me parecía bien lo que habían escrito y eso. Y a mí me gustaba ver que lo que escribía yo les interesaba a los demás. O sea, que sí que lo leían” (alumno 1).

“Además, al hacerlo por Google+ se podía decir si estabas de acuerdo con una cosa o con otra, si te gustaba más. Es algo que estaba muy bien” (alumno 2).

“Yo creo que lo mejor ha sido que pudiéramos comentarnos unos a otros en nuestras publicaciones. Porque es la mayor interacción que teníamos” (alumno 4).

“... puedo entender que haya personas que para ellas interactuar simplemente es leer lo que otra persona piensa y lo que otra persona expresa y con esto ya se interactúa bastante” (alumno 4).

Preguntados los alumnos sobre “*EL GRADO DE ACTIVIDAD (INTERACCIÓN) EN LA CVA*” coincidieron todos ellos en que hubiera sido mayor con un número más elevado de usuarios.

“*Creo que bien. Lo que pasa es que al final sólo éramos dos [personas]. Al principio un poco mejor. Pero, en general bien, muy bien*” (alumno 4).

“*Pero claro, nosotros éramos un grupo pequeño y, en el otro lugar también. Entonces, pues igual, si se hubiera podido, haberlo hecho con una tercera Escuela de Idiomas o con más, vaya. Si hubiera sido con más grupo, sí que hubiera sido mejor*” (alumno 2).

“*Sí que es verdad que eso lo tenía yo pensado también. Que hubiese sido mucho mejor [con más alumnos]*” (alumno 1).

“*[La interacción] Quizá un poco pobre. Porque yo casi no tuve contacto con las otras dos alumnas de la otra ciudad, de Astorga. Pues casi no tuve contacto. Vamos, de hecho que no escribí ni un comentario*” (alumno 3).

- Desarrollo de destrezas de pensamiento

En la resolución de tareas en la CV, los alumnos también llevaron a cabo distintas acciones que movilizaron habilidades de pensamiento de orden superior (agrupadas en la taxonomía de Bloom actualizada bajo las categorías *analizar, evaluar y crear*) e inferior (agrupadas en la misma taxonomía bajo las categorías *recordar, comprender y aplicar*) que posibilitaron aprendizajes más profundos y duraderos.

Expresar opiniones, interpretar, comparar, etc.

“*Pero a mí, siempre leer algo me genera una opinión*” (alumno 4).

“*... decía que me parecía bien ...*” (alumno 1).

“*... hacía algún comentario ...*” (alumno 1).

“*... se podía decir si estabas de acuerdo con una cosa o con otra, si te gustaba más ...*” (alumno 2).

“... comentarnos unos a otros en nuestras publicaciones” (alumno 4).

Buscar información, comparar, interpretar, resumir, parafrasear, etc.

“... buscar alguna información de alguna cosa, pues como lo de San Nicolás o los Carnavales (...). Y lo del Conejo de Pascua y todas esas cosas, esas costumbres que tienen de guardar los huevos (...). Todo eso son trabajos extra que estuvieron bien para información de las costumbres que tienen allí” (alumno 1).

“...también he tenido que buscar información. Porque yo así, a voz de pronto, no me salen las cosas. Y sí, oye, buscando, luego encuentras información que puedes desarrollar, que estás de acuerdo con ella y eso, y lo escribes” (alumno 1).

Analizar, observar, reflexionar, evaluar, etc.

“... si igual una persona ha hecho una redacción o lo que sea, tú ves dónde puede haber fallado o dónde puedes haber fallado tú” (alumno 2).

Formular, construir, organizar, componer, diseñar, etc.

“... tengo que saber ponerlo de la manera correcta en alemán, que no es como en español que ahí lo sueltas todo” (alumno 1).

- Desarrollo de destrezas sociales y socio-afectivas

Asimismo, el entorno y las tareas permitieron involucrar la globalidad de la persona en el proceso de aprendizaje y no sólo el plano cognitivo, al facilitar, por ejemplo, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo, al posibilitar relaciones interpersonales, al conceder espacio a los sentimientos y las emociones o al alentar el conocimiento de uno mismo en el desarrollo de la competencia intercultural a partir de tareas concretas.

“... he conocido a gente nueva que, yo pienso que es maja. Y además, pues oye, conoces sitios nuevos de dónde vive esta gente y (...) te entra interés por ir a visitarlos” (alumno 1).

“... hablas con otras gentes y conoces cómo piensan. (...) Y otros puntos de vista de los temas que se exponen y eso. Sí, está bien” (alumno 1).

“... con el tema de la presentación y todo esto pues vi cómo era el resto de compañeros que participaba y demás” (alumno 2).

“... puedes conocer otras ciudades, puedes conocer la otra ciudad. Y también puedes conocer a otras personas un poco” (alumno 3).

5.2.1.2.3 Aprendizajes cooperativos y colaborativos

Las personas, como seres sociales, aprendemos en entornos colectivos compartiendo, colaborando, intercambiando, interaccionando. Como venimos viendo, la CV representó un espacio colectivo de aprendizaje beneficioso en muchos sentidos. Así, por ejemplo, se pudieron modificar variables afectivas, reforzando la motivación o promoviendo una actitud positiva de cara al aprendizaje del idioma.

Asimismo, junto a aspectos como el incremento de las posibilidades de interacción o la construcción de conocimiento en la cooperación y la colaboración, aspectos de los que ya hemos hablado, este entorno posibilitó la generación de un sentimiento de interdependencia positiva entre sus miembros favorable al aprendizaje de todos, así como al desarrollo de la identidad social individual mediante la participación en la comunidad.

- Interdependencia positiva

En la CV se dieron las circunstancias para que surgiera entre sus participantes un sentimiento de interdependencia positiva favorable al logro del objetivo común del aprendizaje de la LE en el reconocimiento de que algunos problemas o tareas se resuelven mejor en la colectividad. A continuación algunos fragmentos que ponen de relieve la percepción positiva de la CV, por parte del alumnado, como una colectividad tanto a nivel afectivo como de cara al aprendizaje.

“... me daba la oportunidad de conocer a (...) gente de mi edad que estudiara el [mismo] idioma” (alumno 4).

“La posibilidad de abrirte a gente que hable el mismo idioma. (...) la oportunidad de eso, de abrirte a personas que también lo conozcan y que compartan esta afición” (alumno 4).

“... quieras que no, puedes comunicarte con otras personas que también están haciendo lo mismo que tú. Y, pues al final, pues entre nosotros, vas aprendiendo unas cosas de otras personas” (alumno 2).

“Además, al hacerlo por Google+ se podía decir si estabas de acuerdo con una cosa o con otra, si te gustaba más. Es algo que estaba muy bien” (alumno 2).

“Yo creo que lo mejor ha sido que pudiéramos comentarnos unos a otros en nuestras publicaciones” (alumno 4).

- Aprendizaje de los otros y con los otros (andamiaje)

La CV proporcionó, además, un espacio de aprendizaje en el que se promovieron situaciones de andamiaje entre alumnos, en las que unos actuaron sobre la ZDP de otros, donde el alumno pudo contrastar sus interpretaciones de la realidad con las de los compañeros, acceder a modelos lingüísticos diversos o descubrir sus propios puntos fuertes y débiles, ampliando así sus conocimientos y desarrollando destrezas.

“Porque cuando tú, en clase, mandas hacer por ejemplo una redacción de algún tema sólo conoces lo que has escrito tú. No ves lo que los otros alumnos han hecho ni nada. Y aquí, sí que lo ves” (alumno 1).

“Y, pues al final, pues entre nosotros ... vas aprendiendo unas cosas de otras personas... de si igual una persona ha hecho una redacción o lo que sea... tú ves dónde puede haber fallado o dónde puedes haber fallado tú” (alumno 2).

“Aprendes, a lo mejor, otras formas de expresarse de la gente ... y vocabulario nuevo” (alumno 1).

“... yo he podido ampliar mucho más mi conocimiento, mi vocabulario y he podido hablar de otras cosas que posiblemente sin él [el proyecto] no hubiera hablado de ellas” (alumno 4).

“... hablas con otras gentes y conoces cómo piensan” (alumno 1).

Aunque de las entrevistas no se desprende información relativa a otro de los beneficios que reportan las redes sociales como estructuras cooperativas y colaborativas, no queremos terminar este apartado sin mencionarlo. Nos referimos al hecho de que los alumnos usuarios de una CV se sienten motivados a rendir mejor de cara al resto del grupo que cuando trabajan aislados, de manera que cuando se expresan lo hacen de forma más controlada y planificada teniendo en cuenta al interlocutor para conseguir una comunicación más eficaz. En este sentido cabe decir que constatamos que el alumnado ponía más cuidado en la redacción de las aportaciones individuales que se compartían en la CV.

5.2.1.3 Manejo de la tecnología

5.2.1.3.1 Experiencia previa en aprendizaje con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas

Los alumnos no tenían experiencia previa en aprendizaje con TIC y así lo manifestaron algunos de forma expresa.

“... la experiencia. Que es la única que he hecho ...” (alumno 1).

“... no he trabajado antes en estos proyectos...” (alumno 1).

“... tampoco conozco más proyectos de estos ...” (alumno 1).

“... nunca lo había hecho antes” (alumno 2).

Por otro lado, ninguno de los alumnos conocía la red social Google+, si bien, todos ellos tenían cuentas en otras redes sociales a excepción de la persona de mayor edad, tal como ésta expresó.

“No. No, no, no [conocía la aplicación que hemos utilizado]. No lo había usado nunca. Uso poco lo del Internet así” (alumno 1).

5.2.1.3.2 Dificultades de tipo técnico durante la experiencia educativa

Preguntados por *“DIFICULTADES DE TIPO TÉCNICO”* todos los alumnos expresaron no haberles supuesto problema alguno el manejo de la aplicación (Google+). Tampoco para la persona de mayor edad (alumno 1) quien, a pesar de haber necesitado más tiempo y esfuerzo

que el resto de alumnos para aprender a manejarla, manifestó no haberlo vivido como una dificultad.

“No. No yo [no me he encontrado con dificultades de tipo técnico]” (alumno 1).

“Porque oye, yo lo que suelo manejar en el ordenador y eso y, pues lo llevo bien. Tampoco me meto ahí en cosas raras que, a lo mejor, no sé cómo funcionan. Pero sí. Alguna vez que hemos tenido que hacer algún PowerPoint [al margen del proyecto] o cosas de esas pues sí que me las apaño” (alumno 1).

“[La profesora] Sí que nos estuvo explicando todos los puntos [sobre el manejo de Google+] y eso, pero, de todas maneras, también me lo estuve leyendo un poco [el tutorial de uso de Google+] y eso para enterarme bien de cómo iba la cosa. Porque, desde que te lo explican hasta que lo empiezas a hacer ... a mí, a lo mejor, ya se me ha olvidado. (...) Como no lo lledes a la práctica ... un poco difícil” (alumno 1).

“Al principio yo no sabía (...) si yo podría desarrollar esta nueva manera de trabajar o de estudiar. Pero, yo creo que al final bien. Que sí que me ha salido bastante bien” (alumno 1).

“Porque era muy sencillo de entender. Entonces, eso estaba bien. El Google+ era ¿no? (alumno 3).

“Eso [el manejo de Google+] era muy sencillo de entender” (alumno 3).

5.2.1.4 Balance general de la experiencia educativa con TIC en EOI

5.2.1.4.1 Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE

Preguntados los alumnos *“SI EL PROYECTO HABÍA CUBIERTO SUS EXPECTATIVA”* las respuestas fueron las siguientes:

“Al principio yo no sabía exactamente en qué consistía el proyecto, si yo podría desarrollar esta nueva manera de trabajar o estudiar. Pero yo creo que al final bien. Que sí que me ha salido bastante bien” (alumno 1).

“Sí, dentro de lo que he podido participar, pues sí, [el proyecto ha cubierto mis expectativas]” (alumno 2).

“Sinceramente no esperaba mucho. (...) Bueno, pues yo ya tenía claro que tenía que sacar nota alta para medicina” (alumno 3).

“Creo que sí [que el proyecto ha cubierto mis expectativas] porque era como otra herramienta más que teníamos en clase” (alumno 4).

Por otro lado, durante las entrevistas, el alumnado se refiere a la tecnología como un instrumento más al servicio del aprendizaje de la LE que promueve otras formas de trabajar que lo hacen más ameno, que posibilita ampliar los contactos sociales y con ello compartir aficiones e intereses, así como construir conocimiento y desarrollar capacidades.

“... es una manera de aprender alemán de forma diferente” (alumno 1).

“... trabajas de otra manera, se te hace más ameno el aprendizaje de la lengua” (alumno 1).

“Está bien. Lo que he dicho antes. Que se te hace más ameno el aprendizaje de la lengua y, oye, hablas con otras gentes y conoces cómo piensan ... Y todo en alemán, claro” (alumno 1).

“... da la oportunidad de eso, de abrirte a personas que también lo conozcan [el idioma] y que compartan esta afición” (alumno 4).

“No solo teníamos los temas y lo que nosotras preparábamos, sino que aparte teníamos el proyecto. Entonces es como que hemos ampliado. O sea, yo he podido ampliar mucho más mi conocimiento, mi vocabulario y he podido hablar de otras cosas que posiblemente sin él [el proyecto] no hubiera hablado de ellas” (alumno 4).

“Pues así, positivamente, me parece que es algo muy interesante porque, quieras que no, puedes comunicarte con otras personas que también están haciendo lo mismo que tú. Y, pues al final, pues entre nosotros ... vas aprendiendo unas cosas de otras personas (...). Y me parece algo curioso” (alumno 2).

“Sí, yo creo que sí [que el proyecto puede ayudar al aprendizaje del alemán]” (alumno 2).

Igualmente y tal como se desprende de lo que expresa uno de los alumnos participantes, el proyecto se integró de forma natural en el conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Pues estaban bastante bien [las actividades] porque muchas de ellas estaban relacionadas con temas que tenemos este curso ¿sabes? Y oye, pues también lo trabajas a la vez que hacías el proyecto, pues trabajabas lo de clase” (alumno 1).

“Sí. Pues yo creo que sí que fueron apropiadas [las actividades] porque eran temas que dábamos en clase y que se veían bien” (alumno 2).

Preguntados de forma expresa por un *“BALANCE FINAL DEL PROYECTO”* respondieron lo siguiente:

“Que muy bien. Fenomenal la experiencia. Que es la única que he hecho, pero bien. Que lo he llevado muy bien” (alumno 1).

“... yo creo que ha estado bastante bien todo. No sé, no he echado en falta nada” (alumno 1).

“... sí que me ha parecido bien este proyecto. Yo, personalmente, sí que me parece bien ...” (alumno 2).

“Sí, yo lo valoro positivamente lo que hice” (alumno 3).

“Bueno, siempre bueno” (alumno 4).

Preguntados por *“SI CREÍAN QUE DEBERÍA INCLUIRSE ESTE TIPO DE ACTIVIDADES EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS”*, las respuestas fueron en todos los casos afirmativas.

“Está bien. Lo que he dicho antes. Que se te hace más ameno el aprendizaje de la lengua y, oye, hablas con otras gentes y conoces cómo piensan ... Y todo en alemán, claro” (alumno 1).

“Me parece que es una actividad muy interesante y que sí que se podría hacer más veces” (alumno 2).

“Sí, quizás en clases de inglés o clases más grandes no sería tan efectivo porque es mucha gente y al final en inglés es mucho más fácil de relacionarte. Pero con idiomas no tan extendidos lo veo muy útil” (alumno 4).

5.2.1.4.2 Condicionantes de la experiencia educativa

- El reducido número de alumnos participantes

El principal condicionante de la experiencia educativa fue, sin duda, el reducido número de alumnos participantes, cuestión ya mencionada.

“Sí que es verdad que eso lo tenía yo pensado también. Que hubiera sido mucho mejor [con más alumnos]” (alumno 1).

“Entonces, pues igual, si se hubiera podido, haberlo hecho con una tercera Escuela de idiomas o con más, vaya. Si hubiera sido con más grupo sí que hubiera sido mejor. (...) para que haya más movimiento de gente (...) Sí, que la gente participe más” (alumno 2).

“Lo que pasa que al final éramos dos [personas]” (alumno 4).

- La escala individual de prioridades

De los cuatro alumnos participantes, tres (alumno 2, alumno 3 y alumno 4) eran estudiantes de 2º de Bachillerato que preparaban la EBAU. Mientras que a uno de ellos (alumno 4), tal circunstancia no le dificultó su asistencia a clase y participó de manera regular en la experiencia educativa, a los otros dos (alumnos 2 y 3) les condicionó de tal manera que después de Navidad comenzaron a acudir a clase esporádicamente hasta que, finalmente, dejaron de asistir para dedicarse por completo a sus estudios. Al respecto, ellos declaran lo siguiente:

“... porque debido al curso en el que estoy este año, en segundo de Bachillerato, pues tuve que centrarme más en el curso que en otra cosa. Entonces no pude estar muy activo con esto de ‘deutschmobil’. (...) Si hubiera sido en otro curso, si no me hubiera pillado con este curso, vaya, pues sí que podría haber estado más activo y más atento al programa. (...) Además que, yo al menos, necesitaba bastante nota. Entonces sí que tenía ese hándicap” (alumno 2).

“Sinceramente no esperaba mucho. (...) Bueno, pues yo ya tenía claro [a comienzo de curso] que tenía que sacar nota alta para medicina” (alumno 3).

“... por falta de tiempo no pude estar involucrado de lleno en el proyecto” (alumno 3).

“... yo estaba centrado en mis estudios de Bachillerato y entonces, no las podía emprender correctamente [las actividades]. Si llego a estar en otro curso, pues las podría haber realizado. (...) encima necesitaba sacar mucha nota. Y entonces, lo principal, era la EBAU y el Bachillerato y dejé el alemán un poco aparte” (alumno 3).

En relación con los tres alumnos de bachillerato, pensamos que la diferencia de comportamiento entre ellos puede tener su origen en los distintos motivos, en cada caso, que les condujeron a aprender alemán. Así, para la alumna 4 la motivación para su aprendizaje residía dentro de la actividad misma y ésta generaba interés y placer (motivación intrínseca, según Williams y Burden, 2008), tal como ella misma indica,

“Aprendo alemán porque desde pequeña siempre se me han dado muy bien los idiomas y nunca me ha hecho falta estudiarlos para nada. Y tengo mucho interés en otras culturas y otras opiniones completamente distintas. Y creí que en el alemán iba a encontrar otra puerta abierta para conocer esas culturas. Y así empecé” (alumno 4).

Para los alumnos 2 y 3, sin embargo, la motivación para el aprendizaje del alemán estaba fuera de la actividad misma (motivación extrínseca según Williams y Burden, 2008) ya que habían comenzado a aprender el idioma por deseo de los padres y no por propia iniciativa:

“Bueno, me apuntó mi madre y luego vi que me gustó. Y, pues dije, ¿por qué no seguir? Porque sí que puede ser bueno para el futuro y demás. Y, pues quieras que no, pues todo eso es bienvenido. Así que, yo creo que sí que puede venir bien para el futuro” (alumno 2).

“Bueno, principalmente, porque a mi madre le gusta. Mi madre estaba interesada en que aprendiera otro idioma aparte del inglés. Y yo creo, que el alemán era un idioma que me gustaba y, por eso lo empecé a estudiar” (alumno 3).

Si a ello añadimos que, tal como indican los mismos autores citados, “la motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la

inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas” (*Ibíd.*, 2008, p. 128), podemos pensar que la causa del diferente comportamiento de los alumnos de EBAU en relación con su implicación en la experiencia educativa radica en el origen de la motivación para aprender alemán, además, de en la coincidencia temporal con un momento importante de su formación académica que demandaba un esfuerzo extraordinario, la EBAU.

- Otros condicionantes personales

Otros elementos que también repercutieron en la reducida actividad en la CVA fueron, por ejemplo, la falta de tiempo por otros motivos, al margen de los ya citados, o por apuro a exponerse.

“A veces también por un poco de falta de tiempo. Porque como estoy metida en tantas cosas también yo, pues ...” (alumno 1).

“Porque yo, por lo menos, tengo que trabajar mucho aquí [para aprender alemán]. O sea, que ... A lo mejor a ellos les resulta más fácil y no tienen que invertir tanto tiempo como invierto yo” (alumno 1).

“... yo me lío mucho. Como empiece, luego me lío mucho y me tiro las horas muertas ahí para hacer ‘naaa’ ...” (alumno 1).

“Soy de pocas palabras” (alumno 1).

“...porque igual, muchas veces también, esa vergüenza que hay, pues como que te echa para atrás y demás a participar” (alumno 2).

“... yo entiendo que haya personas que decidan no compartir esa opinión o que no lo consideren necesario” (alumno 4).

5.2.1.5 Propuestas de mejora de la experiencia educativa

Al margen de la propuesta generalizada de ampliación del número de alumnos participantes, también se propuso formular tareas para publicar en grupo, en lugar de individualmente, además de realizar videollamadas intergrupales.

“Sí que es verdad que eso lo tenía yo pensado también. Que hubiese sido mucho mejor [con más alumnos]” (alumno 1).

“Pero claro, con unos grupos más grandes sobre todo” (alumno 2).

“Pues yo creo, para mejorarlo eso, agrandar lo que es la comunidad y participar igual, más en grupo ...” (alumno 2).

“Igual, si se trabaja en grupos, pues la gente como que no tiene esa vergüenza que puede darse” (alumno 2).

“Igual se podía haber hecho una conversación vía Skype o Hangouts con la otra Escuela Oficial de Idiomas de Astorga. Igual hubiese sido interesante” (alumno 3).

“Quizás que pudiéramos habernos visto unos a otros y haber podido hablar en alemán unos con otros” (alumno 4).

5.2.2 Percepción del profesorado de la experiencia educativa

La información que aporta la percepción de los docentes de la experiencia educativa con TIC en EOI y, en concreto, de su comunidad virtual privada de aprendizaje como elemento nuclear de la misma, la hemos organizado en siete categorías (Tabla 70).

La primera de ellas se centra en la acogida inicial de la experiencia educativa tanto por parte del alumnado como del profesorado. La segunda reúne todos aquellos elementos relativos a los aprendizajes acaecidos en la CV. La tercera categoría versa sobre el manejo de la tecnología. La cuarta presenta un balance general de la experiencia educativa, centrándose la quinta categoría en las propuestas formuladas por las docentes para la mejora de la misma. La sexta y penúltima categoría trata de los condicionantes para la participación docente en la experiencia educativa concreta y, en general, en experiencias educativas con TIC similares. La séptima y

última de las categorías recoge propuestas generales de los profesores para estimular la participación docente en experiencias educativas con TIC (Tabla 70).

Tabla 70: *Percepción del profesorado participante de la experiencia educativa con TIC en EOI (proyecto “deutschmobil”); categorías y subcategorías*

1. Acogida inicial de la experiencia educativa por alumnado y profesorado según los docentes		
2. Aprendizajes en la CV	Aprendizajes significativos	Relevancia y utilidad de la experiencia de aprendizaje
	Aprendizajes activos, basados en la experiencia	La interacción lingüística como clave del desarrollo de la competencia comunicativa en la LE
	Valoración docente del conjunto de las tareas planteadas	
3. Manejo de la tecnología	Aparatos tecnológicos empleados por los docentes	
	Experiencia previa en enseñanza con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas	
	Dificultades de tipo técnico experimentadas por los profesores	
4. Balance general de la EE	Respuesta del alumnado y condicionantes de su participación en la experiencia educativa	
	Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE	
	Condicionantes de la experiencia educativa	El reducido número de alumnos participantes
		La escala individual de prioridades
5. Propuestas de mejora de la experiencia educativa concreta y de experiencias educativas con TIC similares		
6. Condicionantes de la participación de los docentes en la experiencia educativa concreta y en experiencias educativas con TIC similares		
7. Propuestas para estimular la participación docente en experiencias educativas con TIC		

5.2.2.1 Acogida inicial de la EE por alumnado y profesorado

5.2.2.1.1 Acogida de la EE por el alumnado según los docentes

A ojos del profesorado, la acogida de la experiencia educativa entre los discentes fue desigual.

“... bien, porque como son pocos, pues les hacía ilusión tener una interacción con otra gente, con más gente” (docente 1.1).

“Pues yo no los vi muy entusiasmados. Yo, en general, no los vi que lo acogieran con demasiadas ganas, también un poco desigual, porque yo creo que también dependiendo de la implicación que tengan los alumnos o de qué suponga para ellos el aprendizaje o la Escuela de Idiomas. Entonces, sí yo, sobre todo los más jóvenes, me dio la impresión de que les iba ... lo entendían como una mayor carga de trabajo y bueno, estaban un poco a la expectativa a ver cómo funcionaba. Pero, así como que la acogida inicial no fue demasiado ... entusiasta, digamos. (...) Y bueno, la otra persona estaba simplemente a la expectativa, a ver qué es esto. No terminaba de entender muy bien lo que era. Pero (...) lo acogió -yo creo- que con expectativas” (docente 1.2).

Al preguntar a la docente anterior (docente 1.2) por las *“POSIBLES CAUSAS PARA LA DESIGUAL ACOGIDA POR PARTE DEL ALUMNADO”* adujo lo siguiente:

“Las cuestiones personales. Yo creo que eso. Teníamos dos alumnos jóvenes que estaban en un periodo importante de su formación en el colegio, en el instituto, estaban a punto de hacer la EBAU, que la iban a hacer ese año. Y eso [el proyecto] yo creo que lo veían como más trabajo” (docente 1.2).

5.2.2.1.2 Acogida de la EE por el profesorado

El profesorado, por su parte, lo acogió con interés, a pesar de temer que les supusiera una mayor carga de trabajo.

“Me pareció que podría ser interesante, pero también que podría ser mucho trabajo aparte para mí. Entonces no sabía muy bien [si participar o no], pero bueno, al final decidí participar” (docente 1.1).

“Pues me sonó una cosa interesante. Interesante indagar en ello y probar y comprobar hasta qué punto eso puede funcionar. Porque todo lo que sea interacción real en una lengua extranjera, en este caso el alemán, y que sea con gente fuera del aula, fuera del ámbito más directo, me pareció muy interesante, porque lo hace más real, la interacción. Y también me pareció que podía implicar una mayor carga de trabajo, que yo creo que esa es la pega que inicialmente puede suponer. Pero vamos, me pareció un proyecto interesante” (docente 1.2).

5.2.2.2 Aprendizajes en la CVA

5.2.2.2.1 Aprendizajes significativos

- Relevancia y utilidad de la experiencia educativa

En relación con la relevancia y la utilidad de la experiencia de aprendizaje, una de las docentes se refiere a la CV en distintos momentos de la entrevista como un instrumento valioso para conectar el aprendizaje con la realidad fuera del aula no sólo a nivel de contenidos y actividades, sino también instrumentalmente, refiriéndose en este último punto al empleo en el proceso de E-A de herramientas tecnológicas de uso habitual en la sociedad digital en que vivimos, lo que, además, aportó autenticidad a la comunicación en la LE.

“Porque todo lo que sea interacción real en una lengua extranjera, en este caso el alemán, y que sea con gente de fuera del aula, fuera del ámbito directo, me pareció muy interesante, porque lo hace más real, la interacción” (docente 1.2).

“Todo lo que, en cierto modo, no resulte una actividad típica de clase. O sea, yo creo que en el momento en el que te sales del marco del aula, los alumnos perciben eso de forma más real. Aunque en clase intentes hacer, simules, hagas un simulacro de realidad, en el momento en el que sales del aula, eso es más real” (docente 1.2).

“... la idea de utilizar las nuevas tecnologías (...). Que sobre todo para los alumnos más jóvenes forma parte de su día a día, es una extensión más de sus vidas” (docente 1.2).

5.2.2.2.2 Aprendizajes activos, basados en la experiencia

- La interacción lingüística como clave del desarrollo de la competencia comunicativa en la LE

Los alumnos participaron en la CV como agentes activos en la construcción del aprendizaje que tuvo lugar en un proceso de interacción social. Con respecto a la interacción lingüística, ambas docentes valoraron en primera instancia la creación de un entorno que posibilitó la interacción real en la lengua meta como clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en la LE de los discentes. Y así lo indicaron al ser preguntadas por los *“ASPECTOS DEL PROYECTO QUE VALORARON MÁS POSITIVAMENTE”*:

“El aspecto de la interacción de los alumnos” (docente 1.1).

“Bueno, lo que más valoro es en sí del proyecto, la idea, la idea, la idea de provocar una interacción real en la que la comunicación es en lengua alemana” (docente 1.2).

Otra de las observaciones de las docentes en relación con la interacción se centra en el reducido número de usuarios de la CV como principal condicionante del grado de actividad en la misma.

“Pero solo participaba una alumna en Aranda... Tenían que haber participado más” (docente 1.1).

“... es que al final eran [solo] dos personas las que colaboraban” (docente 1.2).

Además, en relación con la interacción y las dos alumnas (1 y 4) que participaron regularmente en la CV -tal como ya explicamos en el apartado dedicado a la percepción discente de la experiencia educativa-, una de las docentes expresa que aunque éstas sí que intervinieron regularmente en la CV podían haber interactuado más.

“... también las dos alumnas se podían haber escrito un poco más” (docente 1.1).

5.2.2.2.3 Valoración docente del conjunto de tareas planteadas

Las docentes valoraron positivamente el conjunto de tareas propuestas, en especial, su variedad tipológica y que éstas posibilitaran el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas en la lengua meta. En este sentido declararon lo siguiente:

“También el tipo de ejercicios me gustaron mucho porque eran muy variados: de vídeos, de audios, de textos, para hablar, para escribir ...” (docente 1.1).

“A ver ... yo he hecho poco, pero lo poco que hice me gustó bastante. Me gustó. Sí, sí reconozco que me gustó” (docente 1.2).

La docente 1.2 expresa que le gustaron especialmente las actividades de vídeo, más que las de lectura. Sin embargo, el entrevistador interviene más adelante para hacer una puntualización al respecto, ya que todas las tareas diseñadas para la CV giraron en torno a vídeos y no hubo ninguna actividad específica de lectura.

“Es cierto que me gustó más la parte de vídeo que de lectura y demás porque parece que lo de la lectura ya hay suficiente en los libros, en el día a día de la Escuela de Idiomas. Todo lo que tiene que ver más con vídeo me parece a mí más interesante y entiendo que a los alumnos también. Todo lo que tiene que ver con la realidad de la vida en Alemania, en Austria me parece más interesante. Pero, en general, me gustó, me gustó mucho lo que yo llegué a trabajar” (docente 1.2).

En este contexto cabe señalar que los bloques de actividades diseñados en el marco de la experiencia educativa incluían, además de las tareas pensadas para ser resueltas parcial o totalmente en la CVA, otras para ser realizadas en el aula. Sin embargo, algunas no pudieron implementarse en la manera prevista o no pudieron realizarse de ninguna de las maneras por lo reducido de los grupos-clase participantes. Este fue el caso del “Boletín para la evaluación del trabajo cooperativo”, en relación con el cual, la docente 1.1 manifestó lo siguiente:

“La evaluación de la parte de los equipos y eso no lo he hecho. (...) Sí, porque no había suficientes alumnos” (docente 1.1).

5.2.2.3 Manejo de la tecnología

5.2.2.3.1 Aparatos tecnológicos empleados por los docentes

Los aparatos empleados por las profesoras para la implementación de la experiencia educativa fueron el ordenador, el proyector, el móvil y la impresora, los tres primeros disponibles en el aula.

“El ordenador y el proyector. Y luego también, pues imprimir los documentos (...). Pero, para los diálogos sí que utilicé el móvil” (docente 1.1).

5.2.2.3.2 Experiencia previa en enseñanza con TIC y conocimiento previo de las herramientas 2.0 empleadas

Ambas profesoras manifestaron no tener experiencia previa en enseñanza con TIC y no haber participado nunca en un proyecto de estas características. Además, tampoco conocían las herramientas 2.0 empleadas en la experiencia educativa (Google+ y Hangouts).

5.2.2.3.3 Dificultades de tipo técnico experimentadas por los profesores

Una de las docentes describió un problema técnico que tuvieron durante la implementación del proyecto y cómo lo solucionaron.

“... porque a mí no me funciona Google+ en el móvil. No sé por qué, esa comunidad en concreto no funciona. No podía acceder a ella. No sé por qué. Nunca lo he entendido. A la alumna 4 le pasaba al principio lo mismo, pero después cambió de móvil y sí, luego podía escribir desde el móvil” (docente 1.1).

La misma docente, muestra más adelante una actitud resolutiva en relación con el problema técnico descrito al manifestar lo siguiente:

“La tecnología a veces es así. Es que no sé qué puede ser. Pero como tenemos proyector, Internet y ordenador en el aula, entonces no había problema. Lo hacíamos así. Y yo también imprimía los documentos, los imprimía en papel. Pero claro. Lo mejor hubiese sido hacerlo en el móvil. Eso hubiese sido lo mejor, pero como no funcionaba bien, pues lo hice así, imprimiendo. Entonces eso igual era un poco más de dificultad” (docente 1.1).

En relación con las herramientas 2.0, la docente 1.2 expresó la dificultad inicial que tuvo para hacerse con su manejo.

“... inicialmente me costó hacerme también con las herramientas ...” (docente 1.2).

En este contexto cabe señalar como posible causa de tal circunstancia que la docente 1.2 se incorporó al proyecto de una manera un tanto precipitada, tal como ya explicamos en otro apartado (*“Descripción de la muestra en el estudio de caso”*). Debido a que otra profesora, con cuya colaboración contábamos, nos comunicó poco tiempo antes de la puesta en marcha del proyecto que no podría participar hubo de buscarse diligentemente a otra persona (la docente 1.2) cuya formación fue más apresurada por la premura del tiempo.

La misma docente declaró igualmente haberle resultado trabajoso enseñar al alumnado el manejo de Google+, probablemente -pensamos- por la misma causa aludida anteriormente.

“... explicarlo [el manejo de Google+] me pareció tedioso, explicarlo al principio. Me pareció muy largo ... eso quizás” (docente 1.2).

En otro orden de cosas, una de las docentes alude a la brecha digital entre el alumnado adulto y los más jóvenes de la siguiente manera:

“... las nuevas tecnologías (...) Que sobre todo para los alumnos más jóvenes forma parte de su día a día (...). A los mayores les cuesta, que era un poco el contraste que teníamos en esta clase en concreto” (docente 1.2).

Sin embargo, dicha brecha digital a la que alude la docente, originada por el distinto nivel de competencia digital de la alumna de mayor edad (60 años) con respecto al alumnado adolescente restante (17, 17 y 16 años), no fue percibida por ninguno de ellos como un escoyo, tal como se desprende de las entrevistas individuales a los mismos, ya analizadas. Si bien es cierto que la alumna mayor necesitó más tiempo y dedicación para aprender a manejar la red social, también lo es que transformó ese reto inicial en un desafío al que supo dar respuesta, consiguiendo así reforzar la confianza en su capacidad para salvar dificultades, resolver tareas y gestionar su propio proceso de aprendizaje.

5.2.2.4 Balance general de la experiencia educativa

5.2.2.4.1 Respuesta del alumnado y condicionantes de su participación

La impresión global de las docentes es que al alumnado le gustó la experiencia educativa y que aprendieron.

“... yo creo que les gustó a los alumnos” (docente 1.2).

“... y creo que sí, que la alumna 4 aprendió cosas” (docente 1.1).

No obstante, indican la implicación desigual por parte del mismo, de la que ya hemos hablado. En relación con los alumnos menos implicados, ambas docentes arguyen la falta de tiempo como la principal causa de tal comportamiento y, en particular, debido a la EBAU.

“Yo creo que sí que les gustó el proyecto, pero también creo que desde un principio descartaron la idea de implicarse mucho en el proyecto porque estaban muy implicados - cosa que también es entendible- muy implicados en la EBAU, en su educación” (docente 1.2).

“Y a los otros alumnos [a los de EBAU], pues ... había que recordarles que está esto por hacer, a ver cuándo lo hacéis, de forma ... que no encontraban tiempo” (docente 1.2).

La docente 1.1 considera que el grado de participación de las alumnas comprometidas con el proyecto (alumnos 1 y 4) también podría haber sido mayor y más fluido, tal como ya hemos mencionado.

“Pero también esas dos alumnas se podían haber escrito un poco más” (docente 1.1).

“... se hacía a veces un poco, un poco [largo], como que pasaban muchos días en recibir alguna respuesta. Pero luego, cuando había la respuesta bien, estuvo bien” (docente 1.1).

“Alguna vez sí que la alumna 4 tardaba en colgar las cosas, pero también porque estaba estudiando para la EBAU, ha llevado también este segundo bachillerato. Entonces, a veces, no tenía tiempo. Entonces, claro. Si en Aranda se tardaba y aquí tardábamos. Entonces ya sí ... El factor tiempo sí que era una dificultad” (docente 1.1).

5.2.2.4.2 Forma de trabajar y aprender y utilidad de la tecnología para el aprendizaje de la LE

La docente 1.1 experimentó el proyecto educativo como parte integrante del proceso de E-A y de su quehacer en el aula.

“Sí que ha sido parte de mi actividad docente. No era nada extra y la alumna tampoco lo percibió así, creo. Porque los temas eran los mismos que estábamos tratando. Entonces era como seguir trabajando con el tema, pero de manera diferente” (docente 1.1).

A la docente 1.2 le supuso algo más de dificultad hasta que decidió integrar las tareas en el quehacer del aula.

“Yo, el fallo que cometí al principio fue no integrarlo dentro del quehacer cotidiano dentro del aula (...). Bueno, que eso, el fallo inicial fue no haberlo integrado directamente en el aula, porque una vez que empecé a integrarlo en el aula, ya fue muy al final (...) era más fácil, claro, porque ya se hacía en clase, entonces ya los alumnos participaban de otra manera. Entonces, sí, eso fue un fallo inicial mío” (docente 1.2).

De la circunstancia anterior habla la docente 1.2 de manera repetida a lo largo de la entrevista, si bien, más adelante aclara lo siguiente:

“... cuando decidí integrarlo en clase (...) sí que llegué a percibir que podía ser una ayuda, sí. Incluso una manera de disminuir la carga de trabajo para el profesor” (docente 1.2).

Preguntadas por “LOS ASPECTOS DEL PROYECTO QUE LES HABÍAN PARECIDO MÁS POSITIVOS” manifestaron lo siguiente:

“El aspecto de la interacción de los alumnos. Y también de poder hacer algo diferente en clase. Sí, eso me gustó mucho” (docente 1.1).

“Me gustaron mucho los ejercicios y las interacciones y todo” (docente 1.1).

“Bueno, lo que más valoro es en sí del proyecto, la idea, la idea, la idea de provocar una interacción real en la que la comunicación es en lengua alemana. O sea, en sí eso y, bueno,

también la idea de utilizar las nuevas tecnologías ¿no? Que sobre todo para los alumnos más jóvenes forma parte de su día a día, es una extensión más de sus vidas” (docente 1.2).

Preguntadas por un “*BALANCE FINAL DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA*” respondieron:

“Me pareció muy positivo y creo que sí, que la alumna 4 aprendió cosas. Sí, yo creo que sí. (...) Sí, me pareció muy bien. Y a mí me ayudó en mi día a día porque, claro, si alguien me da el material... Eso está genial. Era más una ayuda que un trabajo extra para mí. Yo lo sentía así” (docente 1.1).

La docente 1.2 quien -como ya explicamos en otro apartado- solo pudo colaborar los tres primeros meses por causar baja a finales de diciembre, manifestó lo siguiente:

“Pues que ha sido muy corto. Ha sido muy corto y me hubiera gustado, realmente sí que me hubiera gustado haber seguido la evolución para ver hasta qué punto ... bueno, cómo se ha podido integrar y cómo ha ido evolucionando, cómo se han hecho los alumnos con ello. Porque, insisto, me parece una idea muy interesante, muy chula” (docente 1.2).

Preguntadas por “*SI CREÍAN CONVENIENTE INTRODUCIR ESTE TIPO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EOI A FIN DE MEJORAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL DISCENTE*” responden:

“Sí, sí, sí. Deberíamos hacerlo. Sería muy enriquecedor para los alumnos y los profesores también” (docente 1.1).

“Yo creo que sí. Yo creo que todo lo que sea fomentar una comunicación real, activa, en el idioma es interesante. Todo lo que, en cierto modo, no resulte una actividad típica de clase. O sea, yo creo que en el momento en el que te sales del marco del aula, los alumnos perciben eso de forma más real. Aunque en clase intentes hacer, simules, hagas un simulacro de realidad, en el momento en el que sales del aula, eso es más real. Entonces, en ese sentido, todo lo que sea buscar ese camino, me parece interesante” (docente 1.2).

“... que estaría ... que realmente sí sería interesante que trabajáramos un poco más estas herramientas” (docente 1.2).

5.2.2.5 Condicionantes de la experiencia educativa

5.2.2.5.1 El reducido número de alumnos participantes

Las docentes señalan el reducido número de usuarios de la CVA como principal causa del bajo nivel de actividad en la misma, tal como explicamos anteriormente.

“Pero claro, como sólo era una persona ... Yo tenía dos alumnos, pero una dejó de venir” (docente 1.1).

“... pero sólo participaba una alumna en Aranda. Tenían que haber participado más” (docente 1.1).

“... es que al final eran [solo] dos personas las que colaboraban” (docente 1.2).

5.2.2.5.2 La escala individual de prioridades

Como hemos apuntado reiteradamente, parte del alumnado se encontraba preparando la EBAU. Ello provocó que la participación de dos de los alumnos (2 y 3) no sólo en la experiencia educativa, sino también en las clases de alemán, en general, fuera disminuyendo gradualmente.

“Yo creo que sí que les gustó el proyecto, pero también creo que desde un principio descartaron la idea de implicarse mucho en el proyecto porque estaban muy implicados - cosa que también es entendible- muy implicados en la EBAU, en su educación” (docente 1.2).

“Y a los otros alumnos [a los de EBAU], pues ... había que recordarles que está esto por hacer, a ver cuándo lo hacéis, de forma ... que no encontraban tiempo” (docente 1.2).

5.2.2.6 Propuestas de mejora de la experiencia educativa concreta y de experiencias educativas con TIC similares

Como es natural, la primera y principal propuesta de mejora fue la de ampliar el número de usuarios de la CVA.

“Tenían que haber participado más [alumnos]” (docente 1.1).

“...pues que haya más gente. Porque sí, en el momento en que haya más gente será más interesante” (docente 1.2).

Igualmente, entre las propuestas de mejora de la experiencia educativa formuladas por la docente 1.1, se incluye la búsqueda de fórmulas para generar más interacción en la CVA, señalando al respecto lo siguiente:

“... no sé cómo se podría hacer, pero que los alumnos sean más activos a la hora de escribir comentarios. O sea, comentarios ... luego escribe otro [alumno] otro comentario y a ese comentario otro comentario. O sea, un poco como tipo chat” (docente 1.1).

Otras propuestas incluyen la realización de videollamadas intergrupales, la grabación e intercambio de vídeos entre grupos de alumnos participantes y la integración de nativos entre los usuarios de la CVA.

“Igual algún Hangouts me hubiese gustado entre los alumnos” (docente 1.1).

“¡Ah! Y lo del vídeo, [las videollamadas] también me gustaría. Pero claro, si no coinciden los horarios -que a nosotros no nos coincidieron- pues es difícil. Podíamos grabar el vídeo y mandarlo, luego el otro grupo también graba un vídeo” (docente 1.1).

“Bueno, claro, idea de mejora, si fuera posible, que creo que ya lo comenté en alguna ocasión... si fuera posible de alguna manera introducir esa interacción con alemanes (...). Porque, aunque obviamente es una interacción en lengua alemana, es interacción viva y real, posiblemente se perciba como más real si fuera con alemanes, bueno ... o austriacos o suizos... (...) Sí, nativos. Si eso fuera posible. Si hubiera una manera de llegar a ello, creo que sería más estimulante” (docente 1.2).

“Porque, aunque obviamente es una interacción en lengua alemana, es interacción viva y real, posiblemente se perciba como más real si fuera con alemanes, bueno ... o austriacos o suizos” (docente 1.2).

Una de las docentes apunta a la conveniencia de realizar en clase las actividades relacionadas con la CVA, en particular al principio, para crear una rutina de trabajo entre el alumnado.

“Pero eso, intentarlo hacer en clase. O por lo menos al principio hacerlo en clase hasta que se convierta en una actividad más que hay que hacer. Y luego, es posible que con el tiempo funcione de una manera más natural, más fácil” (docente 1.2).

Igualmente, la docente (docente 1.2) que se incorporó al proyecto de manera un tanto precipitada por los motivos ya explicados, manifestó considerar relevante la preparación con tiempo de experiencias educativas similares. Así, en relación con tal circunstancia, declaró lo siguiente:

“Quizás también, presentarlo con tiempo [a los profesores]. En lugar de presentarlo en septiembre, si es posible, presentarlo en junio [del curso anterior], después de los exámenes y tal, para que haya más tiempo de entender. Porque yo, cuando me lo presentaste, bueno, dije que sí porque me pareció interesante. Pero yo dije: ‘No sé cómo lo voy a hacer’. Porque bueno... yo, en este caso, que soy interina, que te incorporas en el trabajo con muy poquito tiempo y demás... Es como un poco atropellado a comienzo de curso” (docente 1.2).

5.2.2.7 Condicionantes de la participación de los docentes en la experiencia educativa concreta y en experiencias educativas con TIC similares

Los condicionantes fundamentales que se citan en relación con la participación docente en este tipo de experiencias educativas son el temor a tener una mayor carga de trabajo, así como al manejo de la tecnología. De hecho, así lo manifestaron las docentes en relación con su acogida inicial del proyecto, además de en otros momentos a lo largo de las entrevistas.

“... me pareció (...) que podría ser mucho trabajo aparte para mí. Entonces, no sabía muy bien [si participar o no], pero bueno, al final decidí participar” (docente 1.1).

“Y también me pareció que podía implicar una mayor carga de trabajo, que yo creo que esa es la pega que inicialmente puede suponer” (docente 1.2).

“Entonces, entiendo, que, al menos una de las cosas que pesan en eso, es el hecho de entenderlo como ‘Mmmm, voy a tener que trabajar más. Me va a suponer una mayor carga de trabajo para mí e incluso para los alumnos’” (docente 1.2).

“Yo creo que mucho es la barrera tecnológica, que se piensa que es muy difícil. Por ejemplo ahora, lo que estamos haciendo, lo de Hangouts o Google+, si no sabes cómo funciona Google+ ... entonces ya dices: bueno mejor no lo hago porque no lo sé hacer” (docente 1.1).

Incluso, aun recibiendo formación en TIC, la docente 1.1 responde afirmativamente cuando se le pregunta *“SI CREE QUE PERSISTE ESE TEMOR EN LOS DOCENTES A EMPLEAR LA TECNOLOGÍA EN LOS PROCESOS DE E-A, A PESAR DE HABER RECIBIDO FORMACIÓN EN ESTE CAMPO”*.

Otro elemento que, en opinión de la docente 1.2, no jugó a nuestro favor para lograr que participaran más docentes en la experiencia educativa durante el curso 2017/18, fue la coincidencia del proyecto con año de oposiciones.

“Bueno, y este año pues teníamos el extra de que había oposiciones y la gente estaba centrada en eso. Yo creo que esa, desde mi punto de vista, podría ser una de las dificultades” (docente 1.2).

5.2.2.8 Propuestas para estimular la participación docente en experiencias educativas con TIC

Preguntadas por *“PROPUESTAS PARA ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE APRENDIZAJE CON TIC”* ambas docentes proponen dar a conocer su propia experiencia durante su participación en el proyecto.

“Yo podría hablar de mi experiencia y decir que no es un trabajo extra realmente. No es mucho trabajo extra” (docente 1.1).

“ ‘Oye, mira, que de verdad que no [es una carga extra de trabajo], que para nada, que hemos comprobado...’. Realmente convencer a la gente que las experiencias que estamos teniendo hasta ahora son muy buenas, son muy positivas. Porque en el fondo, hay un día que pierdes media hora de clase explicando el proyecto, pero luego, en el fondo, se trabaja muy bien con ello y es lo contrario, es quitarte parte del trabajo ¿no? Te lo dan hecho, efectivamente” (docente 1.2).

A estos argumentos se podrían, además, sumar otros ya mencionados, aportados por las docentes mismas a largo de la entrevista como por ejemplo: que en realidad no supuso trabajo extra para el docente, que en realidad redujo el tiempo de búsqueda de materiales y con ello el

volumen de trabajo, que no es tan difícil manejar la tecnología o que la formación en TIC ayuda a mitigar temores.

A la docente que estuvo colaborando durante toda la experiencia educativa (docente 1.1) se le planteó el interrogante de *“CÓMO VERÍA LLEVAR A CABO LA MISMA EXPERIENCIA, PERO A PARTIR DEL INTERCAMBIO DE MATERIALES ENTRE PROFESORES COLABORADORES, EN LUGAR DE CON MATERIALES YA LISTOS PROPORCIONADOS POR TERCEROS”* y su reacción fue la siguiente:

“Bueno claro. Entonces ya sería ... El profesor [diría:] ‘No, no, no. No lo hago porque es más trabajo’. Pero, realmente tampoco es más trabajo, porque sólo es compartir lo que ya hacemos con los demás. (...) yo creo que lo haría, sí. Pero, también siempre es el miedo a ver si le gustan las actividades al otro grupo. Pero bueno, sí. Yo creo que se puede aprender” (docente 1.1).

En este punto nos quedamos con la declaración de la docente 1.1 cuando expresa: *“... porque sólo es compartir lo que ya hacemos con los demás”*. Porque, efectivamente, nosotros también creemos que no se trata de crear materiales extra para poner en marcha una experiencia educativa colaborativa con ayuda de las TIC, sino de contactar y compartir lo que ya se hace, aprovechando, además, el potencial que ofrece la tecnología para llevar a cabo experiencias educativas cooperativas y colaborativas.

5.2.3 Recapitulación

“Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje” (Williams y Burden, 2008, p. 49). El lenguaje es una actividad social y, como tal, se aprende y desarrolla mayormente en entornos sociales. La tecnología posibilita la creación virtual de dichos entornos para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras que incrementan las posibilidades de un uso activo y significativo del idioma enmarcado en una experiencia de aprendizaje cooperativo y colaborativo.

En entornos colectivos virtuales, los alumnos pueden aprender la lengua como agentes sociales realizando tareas significativas que otorgan sentido a su aprendizaje, conformando las interacciones una parte fundamental del proceso de construcción de conocimiento. El

aprendizaje aquí se construye en la influencia recíproca de los elementos fundamentales de dicho proceso, esto es, alumnos, profesor(es), tareas y contexto, los cuales interactúan de manera dinámica influyéndose mutuamente, dando lugar a la construcción personal de conocimiento y al desarrollo de capacidades en un marco de interacción social (Figura 48).

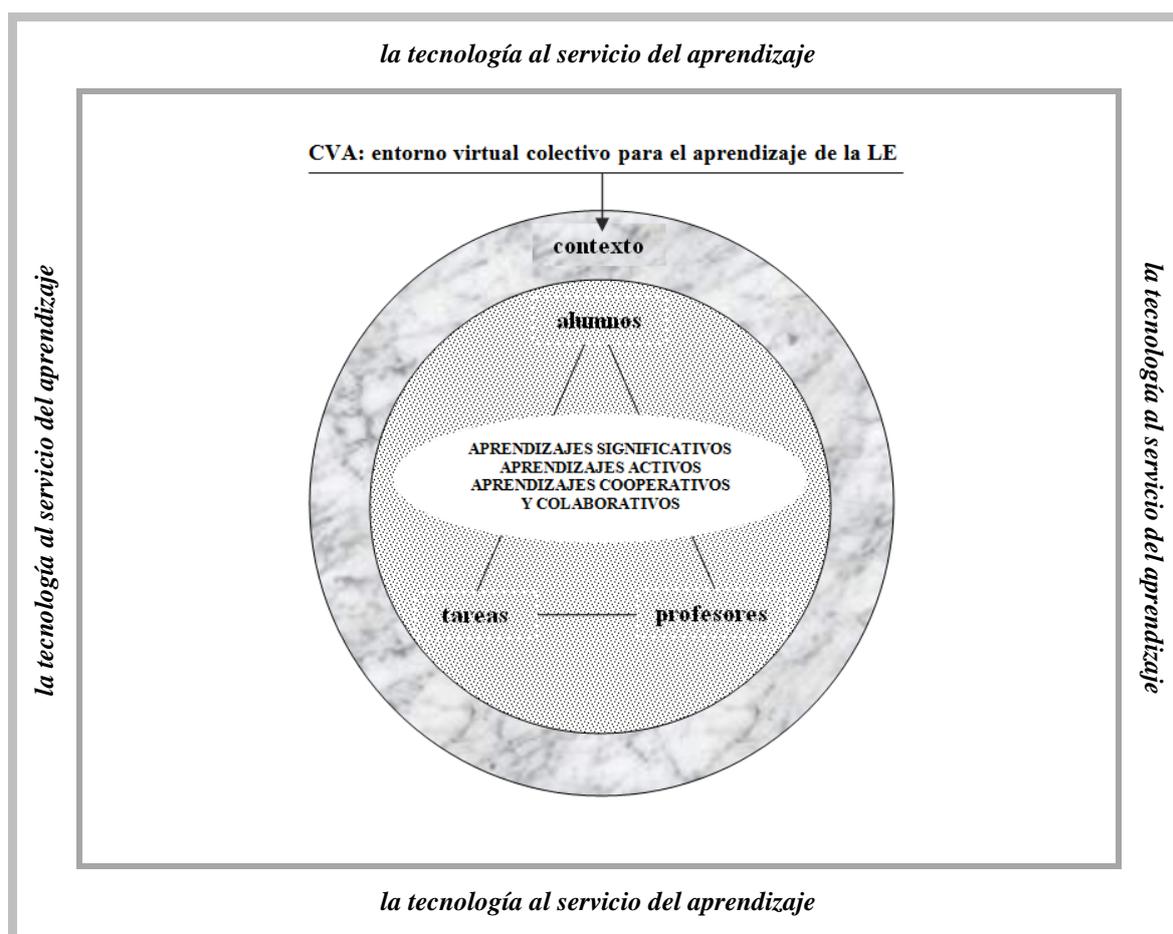


Figura 48: Elementos fundamentales de la CVA de la experiencia educativa con TIC. *Fuente:* Elaboración propia.

En nuestra experiencia educativa con TIC en EOI aprovechamos la tecnología, en concreto una red social, para la creación de un entorno colectivo en forma de CV para el aprendizaje del alemán. Dicha comunidad se integró como un instrumento más en el proceso de E-A con el objetivo fundamental de promover aprendizajes más efectivos y acordes con una sociedad cada vez más digital.

De la mano de tareas (materiales y actividades) se fomentaron y facilitaron aprendizajes significativos, participativos, cooperativos y colaborativos que posibilitaron la implicación activa del alumnado en la construcción de conocimiento y promovieron su compromiso activo en el proceso de aprendizaje.

De esta manera se puso el énfasis en la figura del alumno como agente motor de su propio aprendizaje, confiriendo éste un sentido personal al mismo a partir de la experiencia propia. Alumnos, profesores, tareas y contexto actuaron como facilitadores del cambio que se operaba en la mente de cada uno de los aprendices en el proceso de aprendizaje.

En el entorno virtual se puso empeño en la creación de un ambiente de trabajo diverso y de confianza en el que poder desarrollar destrezas y construir conocimiento con ayuda de los otros y con los otros, generando así un sentimiento de interdependencia positiva favorable a la promoción del aprendizaje de todos.

En un marco en el que los aprendices contaron con los andamiajes necesarios derivados de la cooperación y la colaboración, se trabajó en el desarrollo de destrezas, entre ellas las lingüísticas, promovidas mayormente mediante la resolución de tareas en las que la lengua meta se empleó como medio para alcanzar determinados propósitos. De esta manera se desarrollaron distintas habilidades -fundamentalmente cognitivas y sociales- a la par que la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La CV permitió igualmente potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento tanto de orden inferior (*recordar, comprender y aplicar* según la Taxonomía de Bloom³⁸) como de orden superior (*analizar, evaluar y crear* según la citada taxonomía) con lo que se promovieron niveles de aprendizaje más complejos y profundos.

Por otro lado, el mismo entorno colectivo y las tareas planteadas nos permitieron involucrar la globalidad de la persona en el proceso de aprendizaje y no sólo el plano cognitivo, al facilitar, por ejemplo, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo, al posibilitar relaciones interpersonales, al conceder espacio a los sentimientos y las emociones o al alentar el conocimiento de uno mismo en el desarrollo de la competencia intercultural a partir de tareas

³⁸ La taxonomía de Bloom, elaborada en 1956, fue revisada en el 2001 por sus discípulos Anderson y Krathwohl y actualizada por Churches en 2008 para la era digital.

concretas. De esta manera se fomentaron aprendizajes significativos con relevancia personal para el alumnado a la par que la interdependencia positiva, posibilitándose con ello el desarrollo integral del discente.

Igualmente, la tecnología posibilitó la ruptura de barreras espacio-temporales, así como vincular el aprendizaje formal del aula con el aprendizaje informal en redes sociales. De esta manera se creó un entorno de aprendizaje flexible, centrado en el alumnado, en el que poder construir conocimiento en la colaboración, compartiendo contenidos e interactuando en la LE; un espacio abierto a la creatividad, a la espontaneidad, a la toma de decisiones y en el que los alumnos tuvieron la posibilidad de asumir un grado de responsabilidad mayor sobre su propio proceso de aprendizaje, pudiendo así avanzar hacia la autonomía.

En este punto cabe poner el foco de atención en el bajo nivel de actividad de interacción lingüística espontánea en la CVA. Según explica De Haro (2009) cuando el número de participantes en una red social es bajo -lo cual fue nuestro caso- se registra poca actividad; un número mayor de personas participantes produce un fenómeno de retroalimentación originado por el efecto llamada que tienen los mensajes individuales entre los alumnos, quienes, una vez entran en la red para leerlos, aprovechan para escribir a otros, con lo que el espacio virtual permanece activo de manera continuada.

Además, en nuestro caso concreto y debido a que el 75% de los participantes en la experiencia educativa eran menores, optamos por crear una comunidad cerrada para que el nivel de exposición del alumnado fuera menor y reducir posibles vulnerabilidades. Sin embargo, esta elección conllevaba sus riesgos en lo referente al grado de actividad. Tal como apunta Ezeiza (2009), el principal riesgo que entrañan las comunidades de aprendizaje cerradas es la poca actividad y la baja participación. No obstante, en nuestro caso pudimos contrarrestar, en cierta medida, tal circunstancia al posibilitar la confluencia en un mismo espacio virtual de alumnos de EOI de localidades distintas con lo que se consiguió un mayor grado de apertura y diversidad que estimuló la actividad en la CV. A pesar de ello, el reducido número de usuarios de la misma fue determinante. De todo ello inferimos que se necesita una masa de usuarios suficiente para generar actividad en una CV.

En otro orden de cosas cabe decir que en nuestra experiencia educativa, el uso de la tecnología nos permitió no sólo conectar mejor el aprendizaje con los hábitos y experiencias de los alumnos de las generaciones más nuevas quienes, a menudo, se comunican, aprenden y abordan tareas de manera distinta, sino que también, y al contrario de lo que pudiera pensarse, ejerció de estímulo para el aprendizaje del único alumno de edad más avanzada (una alumna de 60 años, 61 al finalizar el proyecto) quien transformó el reto inicial de manejar una red social en un desafío al que supo dar respuesta, consiguiendo así reforzar la confianza en su capacidad para salvar dificultades, resolver tareas y gestionar su propio proceso de aprendizaje.

Y, ¿dónde queda la figura del profesor en una experiencia educativa de estas características? Pues bien, su papel es fundamental. Al igual que en todo proceso educativo, el docente imprime al mismo su concepto de aprendizaje que se verá reflejado en las tareas planteadas y, en general, en la forma de organizarlo y gestionarlo.

En nuestro caso concreto, el modelo didáctico que otorgó forma y sentido a la experiencia educativa fue el constructivismo social, con lo que el aprendizaje en la CV se organizó de tal manera que permitiera a los alumnos explorar por sí mismos y entre iguales con una mínima intervención por parte del profesor, quien actuó fundamentalmente como guía, orientador y facilitador. En la línea de lo expresado por Williams y Burden (2008), las profesoras colaboradoras -y, en nuestro caso, también la creadora y gestora de la experiencia educativa- se ocuparon de organizar y, los alumnos tuvieron la posibilidad de actuar en la CV como “exploradores democráticos”.

En la experiencia educativa pudimos igualmente comprobar la importancia del papel del profesor como dinamizador de los entornos virtuales de aprendizaje. En nuestro caso concreto asumió dicho papel la gestora del proyecto, cuyas intervenciones como dinamizadora de la CV tuvieron su razón de ser en el incremento de la actividad virtual, en la promoción de la fidelización de los alumnos usuarios, así como en el refuerzo de la cohesión de los miembros del grupo.

En relación con el papel del profesor, también queremos resaltar su responsabilidad sobre el tipo de tareas planteadas, así como sobre “la forma en que estas (...) son presentadas, mediadas, llevadas a cabo y evaluadas”, tal como indican Williams y Burden (2008, p. 194), con quienes

también coincidimos en la importancia de tres factores: la *claridad* a la hora de formular tareas, la *significatividad* y la *utilidad* o aplicabilidad de lo aprendido a otras situaciones.

6 Conclusiones

Como hemos visto de manera repetida en la revisión conceptual de nuestro trabajo de investigación, distintas organizaciones internacionales insisten en el aprovechamiento de las TIC en los contextos educativos. Este es el caso de la Unión Europea cuyas instituciones exhortan al pleno aprovechamiento del potencial de las TIC y su integración en los centros educativos a fin de conseguir aprendizajes más eficaces, motivadores e inclusivos (UE, 2012b) y facilitar la adquisición de competencias clave (UE, 2018a).

En relación con la dotación humana y material de los centros educativos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece la necesidad de equipar dichos centros con los medios materiales y humanos precisos “para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación” (Jefatura del Estado, 2006, p 17186). En este contexto, la misma ley establece que los “centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos” (*Ibíd.*).

Más adelante, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), hace especial hincapié en tres ámbitos, entre los que se incluye -además del plurilingüismo- el aprovechamiento de las TIC con vistas a la transformación del sistema educativo y la mejora de su calidad (Jefatura del Estado, 2013). La LOMCE incide en el empleo de las TIC no sólo para la gestión académica y administrativa, sino también como soporte para el aprendizaje. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación [, así la LOMCE,] serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa” (*Ibíd.*, p. 97865).

Sin embargo, según indican los datos obtenidos en nuestro trabajo de investigación, las anteriores recomendaciones y disposiciones contrastan con la realidad de las Escuelas Oficiales de Idiomas en lo concerniente al equipamiento tecnológico. De acuerdo con los datos reunidos, aunque prácticamente el 100% de las Escuelas tiene Internet solo puede disfrutar de este servicio alrededor del 60% del alumnado (58,3%), existiendo, no obstante, importantes diferencias al respecto a nivel autonómico. Igualmente, y en relación con la disponibilidad en el centro educativo de una red Wifi de acceso libre para el alumnado es reseñable que

únicamente le está permitido aprovechar este servicio al 49,1% de los discentes, siendo también notables las diferencias entre CCAA en este sentido. A ello se suma el bajo porcentaje de Escuelas con una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet para uso del alumnado, situado en poco más del 50% (56,5%).

Igualmente, aunque la LOMCE establece que el “Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97899), solo un 63,4% de los docentes de alemán encuestados manifiesta trabajar en una Escuela con acceso a una plataforma online para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza presencial de idiomas.

En relación con la competencia digital docente cabe señalar que, uno de los objetivos del también ya revisado “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” (ET 2020) es el de asegurar una docencia de alta calidad (UE, 2009a; UE, 2015), lo que implica la formación de los docentes en esta materia. En este sentido, la LOMCE establece que el “Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97899). Dicho *marco*, denominado *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Marco CDD), se publica, en su versión más completa, en enero de 2017 con el principal objetivo de facilitar la profesionalización docente en esta materia a nivel nacional, ofreciendo una referencia descriptiva para la formación y la evaluación y acreditación de los profesionales docentes en esta materia (MECD, INTEF, 2017). El Marco CDD (MECD, INTEF, 2017, p. 2) indica que “aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los estudiantes del nuevo milenio tienen que ser capaces de guiarlos en su viaje educativo a través de los nuevos medios” lo que igualmente exige -así el *Marco*- una atención preferente por parte de las Administraciones públicas para la formación inicial y continua del profesorado en esta materia.

Los datos obtenidos en nuestra investigación en relación con la formación en competencia digital docente indican que alrededor del 75% del profesorado de alemán encuestado (75,9%) ha recibido de normal a mucha formación en esta materia (31,9% normal, 34,3% bastante y

9,7% mucha), de manera que aún una cuarta parte de los docentes del gremio (24,1%) tiene poca (19%) o ninguna (5,1%) formación en este campo.

Con respecto a la autopercepción sobre la competencia digital, en general, existe una correspondencia entre la cantidad de formación recibida con la autopercepción sobre el nivel de CDD. De los encuestados, un 73,7% considera tener un nivel entre bueno y excelente (50,5% bueno, 20,4% muy bueno y 2,8% excelente) frente a un cuarta parte (26,4%) que califica su competencia digital de normal (23,6%) o mala (2,8%).

Además, para la formación en esta competencia, el profesorado encuestado dice haber elegido preferentemente su centro educativo (71,3%) (en nuestra opinión, ello se debe a que la formación de este tipo, al estar impulsada por el propio centro, se adapta a las necesidades formativas específicas del mismo), seguido de la formación ofertada por las Administraciones autonómicas (63,4%), siendo la modalidad formacional preferida la presencial (28,2%), seguida de una combinación de los tipos presencial y online (19,9%) y, a continuación, una combinación de las tres modalidades (19,4%), esto es, presencial, semipresencial y online.

En este contexto cabe señalar que, tal como indica Iasci (2020), la oferta formativa para el profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas adaptada a sus necesidades específicas, en particular, la referida al aprovechamiento de las TIC en la enseñanza de idiomas, es mínima o, según la Administración educativa, inexistente, por lo que el profesorado del gremio “tiene que sacarse solo las castañas del fuego” (*Ibíd.*, p. 16).

En relación con el aprovechamiento de las TIC en la práctica educativa por parte de los docentes de alemán de EOI queremos recordar, en primer lugar, que entre los objetivos y líneas de actuación del ya citado Marco CDD se incluye el emprendimiento de acciones “para que se produzca un cambio metodológico tanto en el uso de los medios tecnológicos como en los métodos educativos en general” (MECD, INTEF, 2017, p. 3). Porque, no olvidemos, que una cosa es tener un nivel de competencia digital docente y otra su aprovechamiento pedagógico para la enseñanza de idiomas.

La misma LOMCE establece, además, que las Administraciones públicas promoverán el uso en los centros “de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como medio

didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97899).

Asimismo, parte de los decretos autonómicos en vigor que establecen la ordenación y el currículo de los distintos niveles de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de las EOI incluye el aprovechamiento de las TIC en los procesos de E-A, aunque aún con muy escaso protagonismo. Así, por ejemplo, el Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, de la Comunidad de Castilla y León establece entre los objetivos generales de los niveles A1 y A2, respectivamente, el de “buscar ocasiones de ensayar con la nueva lengua, incluidas las que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación” (Junta de Castilla y León, 2018, p. 37376 y 37411). En el caso de los niveles intermedios B1 y B2 se menciona, en este sentido, la capacitación del alumnado a nivel de producción y comprensión a través de medios técnicos, no haciendo mención alguna de este aprovechamiento tecnológico para los niveles avanzados C1 y C2 (*Ibíd.*, 2018).

En este contexto y de acuerdo con los datos obtenidos en nuestro estudio sobre el empleo de herramientas tecnológicas es destacable el aún escaso aprovechamiento en el aula de alemán del potencial de la web 2.0 para el fomento del rol activo del alumnado. Así, los porcentajes más elevados respecto al uso de herramientas tecnológicas se obtienen entre aquellos profesores que las utilizan para la reproducción de audio, vídeo y/o presentaciones durante las clases (un 96,3% dice emplearlas de normal a mucho), seguido de los que emplean el correo electrónico con el fin de comunicarse con el alumnado (85,6% entre normal y mucho), ocupando la tercera posición las herramientas para la búsqueda de información en clase por parte de los discentes (67,2% de normal a mucho).

Los porcentajes más bajos corresponden, casi exclusivamente, a las herramientas 2.0. Este dato resulta llamativo si tenemos en cuenta el ya descrito potencial de la web 2.0 durante la puesta en marcha de nuestra experiencia educativa. En este sentido, tal como se apunta en la LOMCE, “Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías” (Jefatura del Estado, 2013, p. 97865).

No obstante, a pesar del uso descrito que hacen los docentes de alemán de EOI de las herramientas TIC, en particular, el limitado aprovechamiento de la web 2.0, según indican los resultados de nuestra investigación, casi el 100% del profesorado (96,7%) confía en el impacto favorable de las mismas en los procesos de E-A de alemán. Preguntados éstos por elementos positivos concretos que puede traer consigo el empleo de las TIC en dichos procesos, los docentes dicen confiar *bastante* en su repercusión positiva en todos los casos, excepto en uno, cuyo impacto, no obstante, se considera *normal* (fomento de la integración en la diversidad).

Así, por ejemplo, entre los anteriormente mencionados elementos positivos, los que obtienen mayores porcentajes -sumando los resultados de normal a mucho- son el refuerzo de la motivación (96,3%), seguido de la contextualización de los aprendizajes (95,8%), el refuerzo de la actitud activa del alumnado (94%) o la mejora de la autonomía del discente en la gestión de su propio proceso de aprendizaje (92,6%), todos ellos aspectos cuyo fomento pudimos comprobar en nuestra experiencia educativa, tal como ya explicamos. El resto de elementos positivos obtienen igualmente porcentajes muy elevados situados entre el 77,7% y el 91,2%, siendo éstos, factores cuya repercusión favorable en los procesos de E-A de la LE también pudimos comprobar en la fase cualitativa de nuestra investigación (fomento de destrezas de pensamiento, fomento de la creatividad, refuerzo del diálogo y la interacción, fomento de aprendizajes cooperativos, etc.).

En relación con los obstáculos que los informantes encuestados dicen encontrarse para la implementación de las TIC en su actividad docente llama la atención que el argumento más citado es el de la competencia digital insuficiente por parte del alumnado (55,6%). En este punto queremos traer a colación lo vivido al respecto en nuestra experiencia educativa. Como ya expresamos, una de las alumnas participantes en el proyecto *deutschmobil*, de 60 años de edad y no habituada al manejo de redes sociales, hubo de aprender a manejar estas herramientas. Si bien es cierto que necesitó más tiempo y dedicación que el resto para aprender a manejar la red social, también lo es que supo dar respuesta al reto que se le planteó, consiguiendo con ello, además, reforzar la confianza en su capacidad para salvar dificultades, resolver tareas y gestionar su propio proceso de aprendizaje. Al respecto, ella misma expresa: “Al principio yo no sabía (...) si yo podría desarrollar esta nueva manera de trabajar o de estudiar. Pero, yo creo que al final bien. Que sí que me ha salido bastante bien” (alumno 1).

Otros factores que, según los encuestados en nuestra investigación, obstaculizan el aprovechamiento de las TIC en la práctica educativa son la falta de tiempo para formarse (en tercer lugar con un 41,2%), la competencia digital docente insuficiente (en sexto lugar con un 27,8%) o la falta de motivación personal (en undécima posición con un 12,5%).

En este contexto cabe recordar que los condicionantes principales citados por las dos profesoras participantes en el proyecto *deutschmobil* en relación con la participación docente en este tipo de experiencias educativas son el temor a tener una mayor carga de trabajo, así como al manejo de la tecnología. No obstante, tal como declara la docente que participó de principio a fin en la experiencia educativa: “realmente tampoco es más trabajo, porque sólo es compartir lo que ya hacemos con los demás. (...) [aunque] también siempre es el miedo a ver si le gustan las actividades al otro grupo. Pero bueno, sí. Yo creo que se puede aprender” (docente 1.1).

En este punto queremos incidir en la importancia de la cooperación y colaboración inter e intra Escuelas. Para la realización de nuestro trabajo de investigación elaboramos materiales *ad hoc* con el fin de presentar una oferta más atractiva a los potenciales colaboradores y poder tener un mayor control sobre el desarrollo de la experiencia de cara a la documentación posterior de la misma. Sin embargo, creemos que el presente y futuro de los procesos de E-A de idiomas pasa por compartir lo que se hace, por la colaboración entre docentes, por la colaboración entre discentes, así como entre docentes y discentes, representando aquí las TIC unos aliados indiscutibles.

Otro factor a resaltar entre los que se considera que obstaculizan el aprovechamiento de las TIC en la práctica educativa de los docentes de alemán en EOI es el buen equipamiento tecnológico del centro educativo. En este sentido, un 98,1% de los docentes encuestados considera que dicho equipamiento propicia de normal a mucho una mayor utilización de las tecnologías. Si conjugamos esta última percepción con la creencia, de normal a mucho, del 82,3% de los docentes encuestados en la utilidad de un uso planificado del móvil como herramienta de trabajo para el aprendizaje del alemán, una solución razonable a la falta de equipamiento adecuado en ordenadores de los centros educativos sería la dotación de las Escuelas con un buen servicio Wifi de acceso libre para el alumnado que permitiera aprovechar sus móviles como herramienta de trabajo, evitándose así, además, la costosa inversión en la

adquisición de ordenadores que rápidamente quedan obsoletos por la velocidad a la que evoluciona la tecnología.

En este sentido, cabe, además, recordar que, hoy en día, el acceso a la Red se produce mayormente desde el teléfono móvil. Según la vigésimo segunda edición de la encuesta anual *Navegantes en la Red* de la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), publicada en marzo de 2020, el 91,6% de los usuarios de Internet accede a la Red mediante el móvil, frente a un 69,8% que lo hace desde el ordenador portátil, un 54,3% desde el de sobremesa, un 47,8% desde la tableta y un 30,5% desde el televisor (la suma de los porcentajes es superior a 100 porque los encuestados manifiestan acceder a Internet a través de más de un dispositivo) (AIMC, 2020).

La incorporación al aula de dispositivos móviles personales como los *Smartphones* o teléfonos inteligentes -práctica denominada BYOD (*bring your own device* o trae tu propio dispositivo)- fomentaría el aprendizaje móvil (*m-learning*) y facilitaría la transformación del aula en un aula digital (Juan-Lázaro, 2017).

Centrándonos en la fase cualitativa de nuestro trabajo de investigación, esto es, en la experiencia educativa colaborativa con alumnos de nivel B1.2 de alemán de EOI de localidades distintas y tras analizar los datos obtenidos en las entrevistas individuales al alumnado y profesorado participantes concluimos lo siguiente.

El reducido número de alumnos participantes en el proyecto *deutschmobil* constituyó, a todas luces, el factor determinante del conjunto de la experiencia educativa. Sin embargo, al margen de tal circunstancia, pudimos constatar que la tecnología posee un potencial para usos educativos que puede contribuir a la mejora de los procesos de E-A de lenguas extranjeras.

La experiencia educativa llevada a cabo nos permitió constatar que se precisa de una masa de usuarios suficiente para generar actividad en una CV. Si el número de participantes en el proyecto *deutschmobil* hubiera sido mayor, se habrían incrementado las intervenciones espontáneas, además de la actividad en la comunidad en general, tal como indica De Haro (2009) al hablar de los factores que mantienen una comunidad virtual activa. Pensamos, además, que ello habría contribuido al incremento del número de oportunidades de aprendizaje

y al enriquecimiento del mismo, gracias al aumento de la diversidad de perspectivas e interpretaciones de la realidad que ello habría supuesto.

En cualquier caso, y en base a nuestra experiencia educativa, consideramos necesario el aprovechamiento de estos entornos virtuales por las ventajas que reportan como son la implicación activa del alumnado, la conexión del aprendizaje con la realidad, la multimodalidad de la interacción y de los productos (Herrera, 2014), el refuerzo de la motivación o, la más notable, la posibilidad de interactuar, destreza clave en el aprendizaje de lenguas.

Para sacar el máximo partido del potencial de las TIC en entornos educativos consideramos igualmente fundamental el uso combinado de la tecnología con metodologías activas y enfoques metodológicos constructivistas, procurando una interacción didáctica equilibrada entre los distintos factores que intervienen en dichos procesos (alumnado, profesorado, tareas y contexto).

Estimamos, además, particularmente relevante que el alumnado sea guiado progresivamente en el paso de experiencias educativas cooperativas, más estructuradas y guiadas por el profesor, hacia experiencias de aprendizaje colaborativas, menos guiadas y más flexibles. En este sentido, el empleo de la tecnología puede resultar muy útil para la creación de espacios de trabajo colaborativos más informales en los que los alumnos puedan ser creativos, tomar decisiones y establecer metas propias en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera, tal como pudimos comprobar en nuestra experiencia educativa.

De esta manera podremos contribuir al refuerzo gradual del compromiso activo del alumnado con el aprendizaje del idioma y facilitar que se conviertan en mejores estudiantes al objeto de conquistar la autonomía de su propio proceso de aprendizaje.

En aprendizajes constructivistas apoyados en la tecnología, el aprendiz es contemplado en su interacción con los demás y no como persona aislada. La tecnología aquí se convierte en elemento mediador que favorece y hace posible los procesos de interacción, la construcción de conocimiento y el desarrollo de competencias y capacidades, salvando los límites físicos o temporales tradicionales. De esta manera, la tecnología posibilita el establecimiento de lazos entre personas más allá del aula, con las ventajas que ello reporta: vinculación del aprendizaje

formal e informal, vinculación del aprendizaje en el aula con la realidad, además de con los hábitos e intereses de los estudiantes, exposición a una audiencia más amplia y diversa, refuerzo de la motivación, etc.

Al margen de las ya reseñadas circunstancias que condicionaron nuestra experiencia educativa, pudimos comprobar que tanto los alumnos como los profesores percibieron la CV como un entorno útil y estimulante para el aprendizaje de la lengua extranjera, tal como se desprende de las entrevistas individuales.

La tecnología hizo posible crear un entorno de aprendizaje alejado de los parámetros pedagógicos tradicionales -más transmisivos e individualistas- en el que tuvo lugar un proceso dinámico en el que se influyeron mutuamente alumnos, profesores, tareas y contexto para la construcción de conocimiento y el desarrollo de capacidades. El entorno virtual, creado en una red social, se conformó en un espacio de aprendizaje entre iguales que favoreció a todos los alumnos participantes y el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera, contribuyendo así al logro de mejores aprendizajes y, por ende, a la mejora de la calidad educativa.

El profesorado de alemán presencial de Escuelas Oficiales de Idiomas muestra interés y confía en el impacto positivo de las TIC en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, precisa de apoyo material y formativo en este sentido. Los resultados obtenidos en la encuesta de nuestro estudio indican que el equipamiento tecnológico de las EOI -salvando las diferencias a nivel autonómico- resulta insuficiente para el aprovechamiento pleno del potencial de las TIC en los términos aquí descritos.

Igualmente necesario consideramos el refuerzo de la oferta formativa para el desarrollo de la competencia digital docente por parte de las Administraciones educativas, en particular, una oferta formativa de aprovechamiento didáctico de las TIC adaptada a las necesidades específicas de las EOI y su labor en la E-A de lenguas.

De esta manera se facilitaría al profesorado su capacitación para poder conectar la experiencia educativa con los hábitos de las nuevas generaciones y aprovechar plenamente el potencial de la tecnología para proporcionar al alumnado experiencias de aprendizaje que posibiliten y potencien otras formas de comunicarse, más interactivas, que fomenten el rol activo del

alumnado, su creatividad, el establecimiento de metas propias en el aprendizaje de la lengua extranjera y la autonomía en el propio proceso de aprendizaje, a fin de mejorar la efectividad de los procesos de capacitación del alumnado para poder comunicarse en un nivel de idioma que cubra sus necesidades personales, académicas y profesionales.

Dada la importancia que revisten los idiomas en un mundo globalizado, la relevancia de las Escuelas Oficiales de Idiomas y su labor en pro del fomento del plurilingüismo y la interculturalidad, se nos presenta como incuestionable. No obstante, observamos necesaria una mejora de su dotación material, el aprovechamiento pleno de las TIC en la práctica educativa y el fomento de metodologías activas, sirviéndose, en todos los casos, de la tecnología como el valioso aliado que puede ser.

6.1 Nuevas líneas de investigación

Debido a la crisis sanitaria generada por el COVID19 son muchos los cambios que está experimentando el mundo, inclusive el ámbito educativo. En un intento por contener la propagación de la pandemia, el gobierno de España -como los gobiernos de la mayoría de países- optó, entre otras muchas medidas, por cerrar temporalmente las instituciones educativas mediante la declaración del estado de alarma.

Para mitigar el impacto de la brusca interrupción de la actividad educativa presencial, docentes y discentes se han visto irremediamente abocados a la inmersión tecnológica intentando dar continuidad a la educación. Sin duda, todo un reto a muchos niveles: humano, tecnológico, pedagógico, de equipamiento, etc.

Sin planificación previa, la situación ha obligado a hacer cambios y ajustes exprés en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje con ayuda de la tecnología, probando herramientas, procesos y técnicas educativas. Las transformaciones que se están produciendo en la enseñanza a raíz de la pandemia ya están siendo estudiadas al objeto de establecer líneas de actuación que posibiliten una mejor capacidad de reacción.

Las circunstancias tan críticas y disruptivas originadas por la pandemia del COVID19 han dejado al descubierto algunas carencias del sistema educativo. Sin embargo, no es menos cierto

que tal situación ha puesto de relieve la capacidad de respuesta de una gran parte del profesorado, entre el que se incluye el de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Los docentes del gremio y su capacidad de adaptación y cooperación en circunstancias tan críticas como las actuales, nos llevan a confiar en el potencial del colectivo para el trabajo colaborativo y el aprovechamiento pleno de las tecnologías. Un claro ejemplo de ello, entre otros, lo representa la iniciativa colaborativa puesta en marcha por “Proyectando Escuelas Amigas” de cuyo trabajo ya hablamos en el capítulo 1 de nuestro estudio.

La situación ha puesto de manifiesto la importancia del concepto de comunidad fundamentada en la cooperación y la colaboración, elementos que, por otro lado, dan sentido a nuestro trabajo de investigación.

Como ya hemos apuntado, creemos que los procesos de E-A de idiomas han de pasar por la colaboración docente y discente haciendo uso del potencial de las TIC, representando las comunidades virtuales una valiosa fórmula para las prácticas educativas en este sentido.

La experiencia educativa aquí presentada de aprovechamiento de las redes sociales para la creación de comunidades virtuales de apoyo para el aprendizaje de idiomas es una propuesta valiosa para la gestión y construcción compartida del conocimiento que aprovecha las sinergias de todos sus miembros para conseguir objetivos comunes y desarrollar competencias y habilidades necesarias para comunicarse eficazmente en una lengua extranjera.

No obstante, para la construcción de una base científica sólida en este sentido es preciso seguir documentando experiencias similares a la presentada con fines de comparabilidad. De esta manera podrán establecerse pautas fundamentadas en la experiencia acumulada -alejadas del azar- que orienten la actuación de la práctica educativa de todos aquellos docentes interesados en el pleno aprovechamiento de estas herramientas.

Como nuevas líneas de investigación consideramos necesaria la exploración en la práctica educativa de otras herramientas tecnológicas argumentando el cómo, el por qué y para qué de su empleo, su documentación y evaluación para el establecimiento de pautas de actuación en el mismo sentido.

Igualmente de interés sería la realización de encuestas con ayuda del instrumento de medición desarrollado y empleado en nuestro trabajo de investigación (EOI-TIC) a fin de conocer el aprovechamiento que se hace de las TIC en los distintos idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales. Ello permitiría conocer el punto de partida en base al que establecer pautas de actuación para un mejor aprovechamiento didáctico de las tecnologías y medir el avance hacia objetivos concretos para la mejora de la efectividad y la calidad educativa.

Para poder evaluar con perspectiva el impacto de lo digital en la enseñanza originado por la crisis sanitaria aún tendremos que esperar un tiempo. Confiamos, no obstante, en que la realidad se aproxime a la apreciación de García Pérez (2020, p. 7) cuando escribe que “Las aulas ya no volverán a ser las de ayer. Se convertirán en otras aulas que incorporarán, de forma natural, un modelo de aprendizaje mestizado entre el ‘trabajo presencial’ y ‘en línea’ que enriquecerá la enseñanza de contenidos y las dinámicas de aprendizaje”. Una visión muy en consonancia con la propuesta planteada en nuestro trabajo de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACP-EU. (s.f.) *Co-Operation Programmes in the fields of Higher Education and Science, Technology and Research*. Recuperado el 30/11/2019 de <https://www.acp-hestre.eu/>
- Aguilera, A., Fúquene, C., & Ríos, W. (2014). Aprende jugando: El uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje. *IM-Pertinente*, 2(1), 125-143.
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. (2020). *Navegantes en la Red, Edición 22ª*. Recuperado el 20/05/2020 de <http://download.aimc.es/aimc/Rub9aYt/macro2019/#page=2>.
- Alba Juez, L. (2012). Diversificación curricular y plurilingüismo: Lenguas, ámbitos, actividades, competencias. En A. Ortega Calvo (Coord./Ed.), L. Alba Juez (Coord.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa* (pp. 9-44). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Álvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V., & Romañá, T. (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1 número especial), 1-14.
- Ammon, U. (2015, febrero 24). Deutschlernen ist wieder attraktiv [entrada de blog]. *Deutsche Welle*. Recuperado el 29/03/2018 de <https://www.dw.com/de/ammon-deutschlernen-ist-wieder-attraktiv/a-18234484>
- Araujo Portugal, J.C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49(septiembre 2014). Recuperado el 29/04/2019 de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/227/14>
- Arrarte, G. (2012). La red en la didáctica del español: De dónde venimos y hacia dónde vamos. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera* (p. 19-29). Universidad de Valladolid: ASELE.
- Arroyo Pérez, J. (Direc.), Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., & Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Aunión, J.A. (2013, noviembre 28). La reforma educativa: 35 años y siete leyes escolares. *El País*. Recuperado el 12/09/2018 de https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Barrera, C. (2008). La Transición Democrática (1975-1978). En Javier Paredes (coord.), *Historia Contemporánea de España (Siglo XX)* (4ª Edic., p. 889-913). Barcelona: Ariel.
- Bernaus, N., & Escobar, C. (2010). El aprendizaje de lenguas extranjeras en el medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. (p. 39-54). Madrid: Síntesis.

- Burbules, N.C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters*, 13, 3-14.
- Cabero Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20(enero 06). Recuperado el 25/07/2018 de <http://www.EduTec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/510/244>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34(diciembre 2010). Recuperado el 13/02/2019 de <http://www.EduTec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/419/155>
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42(XXI), 165-172.
- Camilli Trujillo, C., López Gómez, E., & Barceló Cerdà, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: Una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 81-103.
- Casado Casado, J., & García Bermejo, M.L. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 12, 67-89.
- Castañer Balcells, M., Oleguer Camerino, F., & Anguera Argilaga, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deporte*, nº 112(2º trimestre, abril-junio), 31-36.
- Castells, A. (1990). Transición Democrática y Descentralización del Sector Público. En José Luís García Delgado (Dir.), *Economía Española de la Transición y la Democracia, 1973-1986* (p. 445-479). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The modern language journal*, 100, 64-80.
- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: *Nuevos horizontes en Psicología de la Educación*. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004. Recuperado el 13/03/2009 de <http://docplayer.es/4713727-Las-comunidades-de-aprendizaje-nuevos-horizontes-para-la-investigacion-y-la-intervencion-en-psicologia-de-la-educacion.html>
- Comisión de Cultura y Enseñanza. (1936). Circular a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública, de 7 de diciembre de 1936. *BOE*, 10 de diciembre de 1936, nº 52, 360-361.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1993). *Libro Verde de la dimensión europea de la educación [COM(93) 457 final]*. Bruselas, 29 de septiembre de 1993. Recuperado el 10/11/2019 de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-es>

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento [COM(95) 590 final]*. Bruselas, 29 de noviembre de 1995. Recuperado el 26/11/2016 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1996). *Libro Verde de la Comisión - Educación, formación, investigación: los obstáculos para la movilidad transnacional [COM(96) 462 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 2 de octubre de 1996. Recuperado el 21/07/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11033>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1997a). *Agenda 2000: Por una Unión más fuerte y más amplia [COM(97) 2000 final]*. Bruselas, 15 de julio de 1997. Recuperado el 11/11/2019 de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:80958a30-795a-4152-99a5-cf86f455a211.0010.01/DOC_1&format=PDF
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1997b). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones «Por una Europa del conocimiento» [COM (97) 563 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 12 de noviembre de 1997. Recuperado el 22/08/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0563&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001a). *Informe de la Comisión - Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos [COM (2001) 59 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 31 de enero de 2001. Recuperado el 25/07/2017 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001b). *Comunicación de la Comisión «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente» [COM(2001) 678 final]*. Bruselas, 21 de noviembre de 2001. Recuperado el 15/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001c). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo relativa a la cooperación con terceros países en materia de enseñanza superior [COM(2001) 385 final]*. Bruselas, 18 de julio de 2001. Recuperado 30/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0385&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001d). *Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995-1999 [COM(2001) 0075 final]*. Bruselas, 12 de febrero de 2001. Recuperado el 12/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0075&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006»*. [COM(2003) 449 final – No publicado en el Diario Oficial]. Bruselas, 24 de julio de 2003. Recuperado el 21/12/2016 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11068>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo: El indicador europeo de competencia lingüística [COM(2005) 356 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 1 de agosto de

2005. Recuperado 03/12/2016 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0356&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005b). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo [COM(2005) 596 final]*. Bruselas, 22 de noviembre de 2005. Recuperado el 10/01/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007a). *Informe de la Comisión sobre la aplicación del plan de acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística» [COM(2007) 554 – No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 25 de septiembre de 2007. Recuperado el 11/01/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007b). *Comunicación de la Comisión al Consejo: Marco para la encuesta europea sobre conocimientos lingüísticos [COM(2007) 184 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 13 de abril de 2007. Recuperado el 28/10/2018 de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2008a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Multilingüismo: Una ventaja para Europa y un compromiso compartido. [COM(2008) 566 final - No publicado en el Diario Oficial]*. Bruselas, 18 de septiembre de 2008. Recuperado el 27/11/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:ef0003>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2008b). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Evaluación final del programa de acción comunitario Juventud (2000-2006) y del programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea en el ámbito de la juventud (2004-2006) [COM(2008) 398 final]*. Bruselas, 26 de junio de 2008. Recuperado el 24/08/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0398:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2009). *Informe de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones - Informe final sobre la aplicación y el impacto de la segunda fase (2000-2006) de los programas de acción comunitarios en el ámbito de la educación (Sócrates) y la formación profesional (Leonardo da Vinci) y del programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (eLearning). [COM(2009) 159 final]*. Bruselas, 6 de abril de 2009. Recuperado el 23/08/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0159&from=ES>
- Comisión Europea. (2010a). *Comunicación de la Comisión - EUROPA 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador [COM(2010) 2020 final]*. Bruselas, 3 de marzo de 2010. Recuperado el 16/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>

- Comisión Europea. (2010b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Juventud en Movimiento - Una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea [COM(2010) 477 final]*. Bruselas, 15 de septiembre de 2010. Recuperado el 04/05/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0477:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2011a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Apoyar el crecimiento y el empleo – Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa. [COM(2011) 567 final]*. Bruselas, 29 de septiembre de 2011. Recuperado el 31/08/2017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0030>
- Comisión Europea. (2011b). *Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa de aprendizaje permanente [COM(2011) 413 final]*. Bruselas, 7 de julio de 2011. Recuperado el 01/12/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0413&from=ES>
- Comisión Europea. (2011c). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa La Juventud en Acción [COM(2011) 220 final]*. Bruselas, 20 de abril de 2011. Recuperado el 01/12/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0220&from=ES>
- Comisión Europea. (2012a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Un nuevo concepto de educación - Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos [COM(2012) 669 final]*. Estrasburgo, 20 de noviembre de 2012. Recuperado el 10/10/2018 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ES>
- Comisión Europea. (2012b). *Commission Staff Working Document - Language competences for employability, mobility and growth [SWD(2012) 372 final]*. Strasbourg, 20 de noviembre de 2012. Recuperado el 10/10/2018 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52012SC0372>
- Comisión Europea. (2012c). *First European Survey on Language Competences - Executive Summary*. Recuperado el 15/12/2018 de https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/eslc/Executive%20summary%20of%20the%20ESLC_210612.pdf
- Comisión Europea. (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones - La enseñanza superior europea en el mundo [COM (2013) 499 final]*. Bruselas, 11 de julio de 2013. Recuperado el 28/11/2019 de <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1.Pdf>
- Comisión Europea. (2017a) *Libro blanco de la Comisión Europea - El futuro de Europa: Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025 [COM(2017) 2025*

- final*]. Bruselas, 1 de marzo de 2017. Recuperado el 18/11/2017 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2017:2025:FIN>
- Comisión Europea. (2017b). *Comunicación de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Gotemburgo el 17 de noviembre de 2017 [COM(2017) 673 final]*. Estrasburgo, 14 de noviembre de 2017. Recuperado el 18/11/2017 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=ES>
- Comisión Europea. (2017c). *Erasmus+: Guía del programa. (Versión 2 de 2017: 20/01/2017)* [documento en línea]. Recuperado el 02/12/2019 de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2019_es.pdf
- Comisión Europea. (2018a). *Comunicación de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Construyendo una Europa más fuerte - El papel de las políticas de juventud, educación y cultura [COM(2018) 268 final]*. Bruselas 25 de mayo de 2018. Recuperado el 19/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0268&from=ES>
- Comisión Europea. (2018b). *Comunicación de la Comisión Europea sobre una Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus, el programa de la Unión para la educación, la formación, la juventud y el deporte y se deroga el Reglamento (UE) n° 1288/2013 [COM(2018) 367 final]*. Bruselas, 30 de mayo de 2018. Recuperado el 18/11/2019 de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:147de752-63eb-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0008.03/DOC_1&format=PDF
- Comisión Europea. (2018c). *Informe de la Comisión, al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Evaluación intermedia del programa ERASMUS+ (2014-2020) [COM(2018) 50 final]*. Bruselas, 31 de enero de 2018. Recuperado el 01/12/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0050&from=ES>
- Comisión Europea. (2018d). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital [COM(2018) 22 final]*. Bruselas, 17 de enero de 2018. Recuperado el 14/10/2018 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?qid=1516703500408&uri=CELEX:52018DC0022>
- Comisión Europea. (2018e). *Propuesta de Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a un enfoque global de la enseñanza y aprendizaje de idiomas [COM(2018)—272 final]*. Bruselas, 22 de mayo de 2018. Recuperado el 14/10/2018 de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:6eb879b9-6fb4-11e8-9483-01aa75ed71a1.0022.01/DOC_1&format=PDF

- Comisión Europea. (2020, enero 21). España - Educación Secundaria y Postsecundaria no obligatoria. *Eurydice*. Recuperado el 05/05/2020 de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-43_es
- Comisión Europea & EACEA. (2010). *Breve presentación del programa Tempus IV (2007-2013): Información a la atención de futuros solicitantes y beneficiarios*. EUR-OP. Recuperado el 09/10/2018 de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/bd8f213a-081e-4aee-8a1b-5a3b612e5cb7/language-es/format-PDF/source-117341111>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017b) *Resumen de Eurydice-Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2017*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017a). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Edición 2017. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comunidades Europeas. (1976). Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *D.O. de las Comunidades Europeas, 19 de febrero de 1976, n° C 38, 1-5*.
- Comunidades Europeas. (1983). Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 19 de septiembre de 1983, sobre las medidas relativas a la introducción de las nuevas tecnologías de la información en la educación. *D.O. de las Comunidades Europeas, 24 de septiembre de 1983, n° C 256, 12-13*.
- Comunidades Europeas. (1986). Decisión 86/365/CEE del Consejo, de 24 de julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (COMETT I). *D.O. de las Comunidades Europeas, 8 de agosto de 1986, n° L 222, 17-21*.
- Comunidades Europeas. (1987a). Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA). *D.O. de las Comunidades Europeas, 10 de diciembre de 1987, n° L 346, 31-33*.
- Comunidades Europeas. (1987b). Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). *D.O. de las Comunidades Europeas, 25 de junio de 1987, n° L 166, 20-24*.
- Comunidades Europeas. (1988a). Decisión 88/348/CEE del Consejo, de 16 de junio de 1988, por la que se adopta el programa «La Juventud con Europa» para el fomento de intercambio de jóvenes en la Comunidad. *D.O. de las Comunidades Europeas, 25 de junio de 1987, n° L 158, 42-46*.
- Comunidades Europeas. (1988b). Resolución 88/C 177/02 del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza, de 24

- de mayo de 1988. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 6 de julio de 1988, nº C 177, 5-7.
- Comunidades Europeas. (1988c). Decisión 88/417/CEE del Consejo, de 29 de junio de 1988, relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (DELTA), acción exploratoria. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 30 de julio de 1988, nº L 206, 20-23.
- Comunidades Europeas. (1989a). Decisión 89/27/CEE del Consejo, de 16 de diciembre de 1988, por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (COMETT II) (1990-1994). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 17 de enero de 1989, nº L 13, 28-34.
- Comunidades Europeas. (1989b). Decisión 89/489/CEE del Consejo, de 28 de julio de 1989, por la que se establece un programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (LINGUA). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 16 de agosto de 1989, nº L 239, 24-32.
- Comunidades Europeas. (1989c). Decisión 89/663/CEE del Consejo, de 14 de diciembre de 1989, que modifica la Decisión 87/ 327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 30 de diciembre de 1989, nº L 395, 23-24.
- Comunidades Europeas. (1989d). Decisión 89/657/CEE del Consejo, de 18 de diciembre de 1989, por la que se establece un programa de acción destinado a fomentar la innovación en el sector de la formación profesional como resultado de los cambios tecnológicos en la Comunidad Europea (EUROTECNET). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 30 de diciembre de 1989, nº L 393, 29-34.
- Comunidades Europeas. (1989e). Directiva del Consejo, de 21 de diciembre de 1988, relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 24 de enero de 1989, nº L 19, 16-23.
- Comunidades Europeas. (1990a). Decisión 90/267/CEE del Consejo, de 29 de mayo de 1990, por la que se crea un programa de acción para el desarrollo de la formación profesional continuada en la Comunidad Europea (FORCE). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 21 de junio de 1990, nº L 156, 1-7.
- Comunidades Europeas. (1990b). Decisión 90/233/CEE del Consejo, de 7 de mayo de 1990 por la que se crea un Programa de movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios TEMPUS. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 23 de mayo de 1990, nº L 131, 21-26.
- Comunidades Europeas. (1991a). Decisión 91/387/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1991, por la que se modifica la Decisión 87/569/CEE del Consejo, de 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 2 de agosto de 1991, nº L 214, 69-76.

- Comunidades Europeas. (1991b). Decisión 91/395/CEE del Consejo, de 29 de julio de 1991, por la que se adopta la segunda fase del programa «La Juventud con Europa». *D.O. de las Comunidades Europeas*, 6 de agosto de 1991, nº L 217, 25-30.
- Comunidades Europeas. (1992a). Decisión 92/170/CEE del Consejo, de 16 de marzo de 1992, por la que se crea un Comité consultivo único EUROTECNET y FORCE y se modifican las Decisiones 89/657/CEE y 90/267/CEE. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 21 de marzo de 1992, nº L 75, 51-52.
- Comunidades Europeas. (1992b). Reglamento (CEE) nº 443/92 del Consejo de 25 de febrero de 1992 relativo a la ayuda financiera y técnica y a la cooperación económica con los países en vías de desarrollo de América Latina y Asia. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 27 de febrero de 1992, nº L 52, 1-6.
- Comunidades Europeas. (1993). Decisión 93/246/CEE del Consejo, de 29 de abril de 1993, por la que se adopta la segunda fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior TEMPUS II (1994-1998). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 6 de mayo de 1993, nº L 112, 34-39.
- Consejo de Europa. (1957). Convenio Cultural Europeo (núm. 018) del Consejo de Europa, abierto a la firma en París el 19 de diciembre de 1954: Adhesión de España el 4 de julio de 1957. *BOE*, 10 de agosto de 1957, nº 204, 731-732.
- Consejo de Europa. (1978). Instrumento de Adhesión de España al Estatuto del Consejo de Europa, hecho en Londres el 5 de mayo de 1949. *BOE*, 1 de marzo de 1978, nº 51, 4840-4844.
- Consejo de Europa. (1998). Instrumento de ratificación del Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995. *BOE*, 23 de enero de 1998, nº 20, 2310-2315.
- Consejo de Europa. (2001). Instrumento de ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, hecha en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992. *BOE*, 15 de septiembre de 2001, nº 222, 34733-34749.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Consejo de la UE. (2018). *Conclusiones del Consejo [de la Unión Europea] sobre la adquisición de una visión del Espacio Europeo de Educación, adoptadas por el Consejo en su sesión nº 3617, celebrada el 22 de mayo de 2018 (9012/18 EDUC 160)*. Bruselas, 23 de mayo de 2018. Recuperado el 20/11/2019 de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9012-2018-INIT/es/pdf>
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1987). *Textos sobre la política Educativa Europea* (3ª Edición). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, EUR-OP.
- Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*. Recuperado el 18/12/2016 de <https://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/>

- Consejo Europeo. (2001). *Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Estocolmo celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001*. Recuperado el 11/11/2019 de <https://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/>
- Consejo Europeo. (2002). *Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002*. Recuperado el 01/11/2019 de <https://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/>
- Consejo Europeo. (2010). *Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas celebrado los días 25 y 26 de marzo de 2010*. Recuperado el 17/11/2019 de <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13-2010-REV-1/es/pdf>
- Consejo Europeo. (2017). *Conclusiones del Consejo Europeo de Gotemburgo de 14 de diciembre de 2017 (Doc. EUCO 19/1/17 REV 1)*. Bruselas, 14 de diciembre de 2017. Recuperado el 18/11/2019 de <https://www.consilium.europa.eu/media/32226/14-final-conclusions-rev1-es.pdf>
- Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: El caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación, Revista electrónica de la Universidad de Jaén* (número especial: innovación docente UJA). Recuperado el 27/06/2019 de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- Cortes Generales, Congreso de los Diputados. (2020). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *BOCG, 22 de febrero de 2020, Serie A, nº 49-1, 1-55*.
- Cortes Generales. (1978). Constitución Española. *BOE, 29 de diciembre de 1978, nº 311*.
- Cortés Moreno, M. (2010). ¿La integración de destrezas motiva a alumnos de ELE? III Jornadas de Formación de Profesores de E/ELE en China. *Suplementos SinoELE, nº 3*. Recuperado el 29/05/2019 de http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiiijornadasP_Max.pdf
- Council of Europe & European Union. (2001a). *Compendium of texts governing the relations between the Council of Europe and the European Union*. Recuperado el 18/10/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168064c45d>
- Council of Europe & European Union. (2001b). *Joint declaration on co-operation and partnership between the Council of Europe and the European Commission*. Recuperado el 18/10/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168064c45d>
- Council of Europe & European Union. (2007). *Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union*. Recuperado el 18/10/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680597b32>
- Council of Europe, Parliamentary Assembly. (1998). Recommendation 1383(1998) Linguistic diversification. *Doc. 8173, report of the Committee on Culture and Education, (29th*

- Sitting*). Recuperado el 24/10/2018 de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16644&lang=en>
- Council of Europe, Parliamentary Assembly. (2001). Recommendation 1539(2001) European Year of Languages. *Doc. 9194, report of the Committee on Culture and Education, (32nd Sitting)*. Recuperado el 24/10/2018 de <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16954&lang=en>
- Council of Europe. (1961). *Resolution (61)6 on the expansion and improvement of modern language teaching*. Second Conference of Ministers of Education (Hambourg, 10-15 April 1961). Recuperado el 08/10/2019 de https://publicsearch.coe.int/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016806781f0
- Council of Europe. (1962). *Resolution (62)2 on teaching of modern languages. Third Conference of Ministers of Education (Rome, 8-13 October 1962)*. Recuperado el 08/10/2019 de https://publicsearch.coe.int/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016806781f0
- Council of Europe. (1969). *Resolution (69)2 on an intensified Modern Language Teaching Programme for Europe. (Adopted by the Ministers' Deputies on 25 January 1969)*. Recuperado el 30/09/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804ecaee>
- Council of Europe. (1982). *Recommendation (82)18 of Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. (Adopted by the Committee of Ministers on 24 September 1982 at the 350th meeting of the Ministers' Deputies)*. Recuperado el 30/09/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804fa45e>
- Council of Europe. (1994). *Resolution (94)10 on 8 April 1994 by the Committee of Ministers, on an enlarged partial agreement establishing the European Centre for Modern Languages. (Adopted by the Committee of Ministers on 8 April 1994 at the 511th meeting of the Ministers' Deputies)*. Recuperado el 29/09/2019 de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804c3764
- Council of Europe. (1998a). *Recommendation (98)6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies)*, p. 33-37. Recuperado el 29/09/2019 de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804fc569>
- Council of Europe. (1998b). *1998b-Resolution (98)11 confirming the continuation of the European Centre of Modern Languages. (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 1998, at the 638th meeting of the Ministers' Deputies)*. Recuperado el 29/09/2019 de https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804eb9fb
- Council of Europe. (2014). *Languages for democracy and social cohesion. Diversity, equity and quality. Sixty years of European co-operation*. Recuperado el 07/10/2019 de

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168069e7bd>

- Council of Europe. (2018a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado el 10/01/2019 de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe. (2018b). *Education Policy Programme 2018/19: Better education for better democracies*. Recuperado el 10/10/2019 de <https://rm.coe.int/prems-051418-gbr-2008-brochure-education-21x21-bat-web/16808b39cb>
- Council of Europe. (2019a) *Linguistic Education of Adult Migrants (LIAM)*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants> [fecha consulta: 13/10/2019].
- Council of Europe. (2019b). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. Recuperado el 01/10/2019 de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Council of Europe. (2019c). *European Charter for Regional or Minority Languages*. Recuperado el 07/10/2019 de <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/home>
- Council of Europe. (2019d). *Language Policy Portal*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/language-policy> [fecha consulta: 26/09/2019].
- Council of Europe. (2019e). *Main website*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/portal> [fecha consulta: 26/09/2019].
- Council of Europe. (2019f). *The European Language Portfolio (ELP)*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/portfolio> [fecha consulta: 27/10/2019].
- Council of Europe. (2019g). *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/portfolio> [fecha consulta: 27/10/2019].
- Council of the European Union. (2002). *Resolution 14757/01 EDUC 155 of the Council of the European Union on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001*. Recuperado el 12/10/2019 de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680698348>
- Crego Navarro, R. (1991). Depuración del personal docente en la zona republicana durante la guerra civil. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea, t. IV*, 41-72.
- Cruz Piñol, M., Buyse, C., González Argüello, V., & Tukahara, N. (2012). ¿Qué queremos de la Red y para qué? Nuevas perspectivas en el uso de la Red en la enseñanza de ELE. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera* (p. 31-59). Universidad de Valladolid: ASELE.

- De Haro, J.J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado el 03/07/2019 de <https://www.raco.cat/index.php/dim/article/view/138928>
- Del Moral Pérez, M.E., & Villalustre Martínez, L. (2008). Las wikis, facilitadoras del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias. *Comunicación y Pedagogía*, 226, 13-18.
- Díaz Barriga, F., & Morales Ramírez, L. (2009). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 47-48, 1-11.
- Díaz De Salas, S.A., Mendoza Martínez, V.M., & Porras Morales, C.M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso [revista electrónica]. *Razón y Palabra*, nº 75(febrero-abril), s.p. Recuperado el 01/05/2020 de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Diestro Fernández, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste*, 9, 55-66.
- Diestro Fernández, A. (2012). La política educativa del Consejo de Europa. *Relec*, nº 3, 45-63.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-196.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Elsevier. Recuperado el 27/03/2019 de <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240/document>
- Eliason, W. (1994). La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza. *Letras*, Vol. 2(nº 29-30), 153-171.
- EOI de Madrid-Jesús Maestro. (2011). *Escuelas Oficiales de Idiomas, 100 años: 1911-2011*. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro.
- Escola Oficial d'Idiomes de Lleida. (1999). *Conclusions del I Congrés Estatal d'Escoles Oficials d'Idiomes celebrat a Lleida del 11 al 13 de març de 1999*. Recuperado el 24/04/2020 de <http://www.xtec.cat/centres/c5006252/congres/congcat/lleida99.htm>
- Escuelas Amigas. (2020a). *Escuelas Amigas - Aprendizaje colaborativo entre Escuelas Oficiales de Idiomas*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=h_h6zpmSv78&feature=youtu.be y https://www.youtube.com/watch?v=OwAWG_ZfxNg&feature=emb_logo
- Escuelas Amigas. (2020b). *Proyectando Escuelas Amigas - Charlas cooperativas de y para Escuelas Oficiales de Idiomas* [canal de YouTube]. Disponible en https://www.youtube.com/channel/UCjPip_Z8NFD6eSq74YSJm7A/about?disable_polymer=1 [fecha consulta: 27/04/2020].

- eTwinning Navarra. (2020). *Grupo eTwinning para las Escuelas Oficiales de Idiomas*. [plataforma educativa]. Disponible en <https://etwinning.educacion.navarra.es/2020/02/26/creado-el-grupo-etwinning-para-las-escuelas-oficiales-de-idiomas/> y <https://groups.etwinning.net/109998/home> [fecha consulta: 27/05/2020].
- European Centre of Modern Languages. (2013). *Glossary. ECML programme 2008-2011 "Empowering language professionals"*. Disponible en https://www.ecml.at/Portals/1/20140130_Glossary_ECML%20MTP3_EmpoweringLanguageProfessionals_with%20index_FINAL.pdf [fecha consulta: 09/10/2019].
- European Centre of Modern Languages. (2019). *Main website of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Disponible en <https://www.ecml.at/> [fecha consulta: 04/10/2019].
- European Centre of Modern Languages. (s.f. a). *Archive of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*. Disponible en <https://archive.ecml.at/index.html> [fecha consulta: 26/09/2019].
- European Centre of Modern Languages. (s.f. b). *European Day of Languages (EDL)*. Disponible en <https://edl.ecml.at/> [fecha consulta: 26/09/2019].
- European Schoolnet & University of Liège. (2013). *Survey of schools: ICT in Education. Country profile Spain*. Recuperado el 10/10/2018 de http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/spain_country_profile_301023EA-DE9A-6380-4D87E57C7E6B6279_49455.pdf
- Ezeiza, A. (2009). Facebook como apoyo a la docencia presencial: ¿Son nuestros alumnos «amigos»? En A. Bautista García-Vera y S. Atrio Cerezo (Eds.), *Congreso Internacional sobre Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa* (Mesa 1, 7 págs. s.n.). Madrid, 9 de septiembre. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 08/07/2019 de https://www.researchgate.net/profile/Ainhoa_Ezeiza/publication/237696146_FACEBOOK_COMO_APOYO_A_LA_DOCENCIA_PRESENCIAL_SON_NUESTROS_ALUMNOS_AMIGOS/links/56ee65e608ae4b8b5e74c9ec/FACEBOOK-COMO-APOYO-A-LA-DOCENCIA-PRESENCIAL-SON-NUESTROS-ALUMNOS-AMIGOS.pdf
- Fernández Carretero, C. (1997). Aprendizaje de lenguas a través del humor. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, nº 9, 141-148.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, nº 24, 35-56.
- Fornara, F. (2011). Microtextos ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2. En J. de Santiago Guervós (Coord.), H. Bongaerts (Coord.), J.J. Sánchez Iglesias (Coord.), M. Seseña Gómez (Coord.) & Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (p. 1049-1059). Málaga: ASELE.

- Fundación Giner de los Ríos. (s.f.). *Nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)*. Disponible en <http://www.fundacionginer.org/historia.htm> [fecha consulta: 30/08/2018].
- Gairín Sallán, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *EDUCAR*, 37, 41-64.
- García Laborda, J. (2010). Cambios en los estilos de aprendizaje inducidos por el uso de la web social. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-10.
- García Pérez, J.B. (2020). Las aulas extendidas han llegado para quedarse. *Aula*, nº 293, 7.
- García Sanz, I. (2018). Reseña “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors”. *Marco ELE*, 26, 1-7.
- Generalitat de Catalunya. (1983). Decreto 170/1983, de 28 de abril, por el que se crea una Escuela Oficial de Idiomas en Girona. *DOGC*, 20 de mayo de 1983, nº 330, 1233-1234.
- Generalitat de Catalunya. (1986). Decreto 321/1986, de 23 de octubre, de creación de una Escuela Oficial de Idiomas en Lleida. *DOGC*, 14 de noviembre de 1986, nº 766, 3857-3858.
- Generalitat de Catalunya. (1988). Decreto 264/1988, de 12 de septiembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Tarragona. *DOGC*, 30 de septiembre de 1988, nº 1050, 3659.
- Generalitat Valenciana. (1985). Decreto 98/1985, de 25 de junio, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana. *DOGV*, de 29 de julio de 1985, nº 275, 2505.
- Generalitat Valenciana. (1987). Decreto 170/1987, de 26 de octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se crean las Escuelas Oficiales de Idiomas de Alzira, Gandía y Elx. *DOGV*, de 2 de noviembre de 1987, nº 693, s.p.
- Gobierno de Canarias. (1986). Decreto 115/1986, de 26 de junio, por el que se crean las Escuelas Oficiales de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife. *BO de la Comunidad Autónoma de Canarias*, 11 de julio de 1986, nº 81, 2063-2064.
- Gobierno de Navarra. (1990). Decreto Foral 346/1990, de 20 de diciembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona. *BON*, de 14 de enero de 1991, nº 6, s.p.
- Gobierno del Estado. (1936a). Decreto nº 66, de 8 de noviembre de 1936, para la depuración del personal de Instrucción Pública. *BOE*, 11 de noviembre de 1936, nº 27, 153.
- Gobierno del Estado. (1936b). Decreto nº 93, de 3 de diciembre de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, declarando cesantes, sin formación de expediente, a todos los funcionarios que se hallen fuera de su residencia, en territorio liberado, sin la debida autorización. *BOE*, de 9 de diciembre de 1936, nº 51, 354.
- Gobierno del Estado. (1936c). Decreto-Ley de 5 de diciembre de 1936, del Gobierno del Estado dictando reglas para la separación definitiva del servicio de toda clase de empleados. *BOE*, de 9 de diciembre de 1936, nº 51, 349-350.

- Gobierno Vasco. (1989). Decreto 180/1989, de 27 de julio, por el que se crean y ponen en funcionamiento tres Escuelas Oficiales de Idiomas en los Territorios Históricos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. *DOPV*, 23 de agosto de 1989, nº 157, 5631-5632.
- González Boluda, M. (2012). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Núcleo*, 29, 39-57.
- Granell, F. (1984, julio 27). A los 25 años del Plan de Estabilización. *El País Digital*. Recuperado el 08/09/2019 de https://elpais.com/diario/1984/07/27/economia/459727222_850215.html
- Gutiérrez Esteban, P., Yuste Tosina, R., Cubo Delgado, S., & Lucero Fustes, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 179-194.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: Anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352. Recuperado el 13/10/2018 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_TIC.pdf
- Hall, A. (2007). Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. *BiBB - BWP*, 3, 48-49.
- Hernández Reinoso, F.L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Herrera Jiménez, F.J. (2014). Twitter en el aula de segundas lenguas: El desafío de una gramática digital propia. *Digitalingua*, 2014(monográfico). Recuperado el 29/05/2019 de <http://www.franherrera.com/almacen/Articulo-Twitter-Francisco-Herrera.pdf>
- IAB Spain. (2018). *Estudio Anual de Redes Sociales 2018*. Recuperado el 07/07/2019 de https://iabspain.es/wp-content/uploads/estudio-redes-sociales-2018_vreducida.pdf
- Iasci, Paola. (2020). La formación del profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas en Tecnologías de la Información y Comunicación. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, CEP Córdoba, nº 17(monográfico), 1-18.
- INE. (2019). *Encuesta sobre la participación activa de la población en actividades de aprendizaje (EADA)* [base de datos]. Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176759&menu=resultados&idp=1254735573113 [fecha consulta: 18/12/2019].
- INEE. (2017, julio 5). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. *ineeblog*. Recuperado el 05/05/2020 de <http://blog.intef.es/inee/2017/07/05/clasificacion-internacional-normalizada-de-la-educacion-cine-2011/>
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [documento en línea]. Recuperado el 12/10/2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

- Instituto Cervantes. (2020). *Centro Virtual Cervantes. Diccionario online de términos clave de ELE*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [fecha consulta: 02/03/2018]
- INTEF. (2013, abril 25). *Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en Educación* [entrada de blog]. Recuperado el 13/10/2018 de <https://intef.es/Blog/encuesta-europea-a-centros-escolares-las-tic-en-educacion/>
- Jauregui Ondarra. K. (2012). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE [vídeo-documento en línea]. XXIII Congreso ASELE: *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona, septiembre 2012. Universidad de Girona. Recuperado el 10/12/2017 de <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2689>
- Jauregui Ondarra. K. (2013). La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE. En B. Blecua, S. Borell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Girona, septiembre, 2012. Universidad de Girona. Recuperado el 29/10/2017 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm
- Jefatura del Estado. (1939). Ley de 10 de febrero de 1939 fijando normas para la depuración de funcionarios públicos. *BOE, 14 de febrero de 1939, n° 45, 856-859*.
- Jefatura del Estado. (1947). Ley de 17 de julio de 1947 de modificación de las plantillas y dotaciones de distintos Cuerpos Técnicos y Auxiliares y de otro personal dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. *BOE, 18 de julio de 1947, n° 199, 4023-4027*.
- Jefatura del Estado. (1959). Decreto-Ley 10/1959 de 21 de julio, de ordenación económica. *BOE, 22 de julio de 1959, n° 174, 10005-10007*.
- Jefatura del Estado. (1964). Ley 21/1964, de 29 de abril, sobre dotaciones de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 4 de mayo de 1964, n° 107, 5684-5685*.
- Jefatura del Estado. (1967). Ley 14/1967, de 8 de abril, sobre cambio de denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y de Profesores Auxiliares de la Escuela Central de Idiomas e incremento de sus plantillas. *BOE, 11 de abril de 1967, n° 86, 4791-4792*.
- Jefatura del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE, 6 de agosto de 1970, n° 187, 12525-15546*.
- Jefatura del Estado. (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). *BOE, 27 de junio de 1980, n° 154, 14633-14636*.
- Jefatura del Estado. (1981). Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de su profesorado. *BOE, 16 de julio de 1981, n° 169, 16176-16177*.
- Jefatura del Estado. (1983). Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de Castilla-León. *BOE, 2 de marzo de 1983, n° 52, 5966-5972*.

- Jefatura del Estado. (1984). Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública. *BOE*, 3 de agosto de 1984, nº 185, 22629-22650.
- Jefatura del Estado. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *BOE*, 4 de julio de 1985, nº 159, 21015-21022.
- Jefatura del Estado. (1988). Ley 23/1988, de 28 de julio, de modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública. *BOE*, 29 de julio de 1988, nº 181, 23401-23405.
- Jefatura del Estado. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE*, 4 de octubre de 1990, nº 238, 28927-28942.
- Jefatura del Estado. (1995a). Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. *BOE*, 14 de marzo de 1995, nº 62, 1-12.
- Jefatura del Estado. (1995b). Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. *BOE*, 14 de marzo de 1995, nº 62, 1-12.
- Jefatura del Estado. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). *BOE*, 24 de diciembre de 2002, nº 307, 45188-45220.
- Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Legislación consolidada). *BOE*, 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207.
- Jefatura del Estado. (2007). Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. *BOE*, 1 de diciembre de 2007, nº 288, 1-36.
- Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE*, 10 de diciembre de 2013, nº 295, 97858-97921.
- Jefatura del Estado. (2016). Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2016, nº 298, 86168-86174.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Juan-Lázaro, O. (2017). Marco para la transformación digital en el aula de ELE. En A.M. Cestero Mancera e I. Penedés Martínez (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 811-864). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones. Recuperado el 09/06/2020 de https://www.academia.edu/42352913/Transformacion_digital_en_el_aula_de_ELE
- Junta de Andalucía. (1988). Decreto 276/1988, de 6 de septiembre, por el que se crean Escuelas Oficiales de Idiomas en las provincias de Huelva y Cádiz. *BOJA*, 12 de octubre de 1988, nº 80, 4267-4268.
- Junta de Andalucía. (1989). Decreto 196/1989, de 19 de septiembre, por el que se crean Escuelas Oficiales de Idiomas en las Provincias de Almería, Córdoba y Jaén. *BOJA*, 22 de septiembre de 1989, nº 74, 4203.
- Junta de Andalucía. (2011). Decreto 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de Formación Profesional Inicial, de Educación Permanente de Personas Adultas, especializadas de idiomas y

- deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional. *BOJA*, 27 de diciembre de 2011, nº 251, s.p.
- Junta de Castilla y León. (2018). Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 24 de septiembre de 2018, nº 185, 37365-37502.
- Krashen, S., & Terrell, T.D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Reino Unido: Prentice Hall International.
- Lara Ros, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *ESE. Estudios sobre Educación*, nº 1, 99-110.
- Lebrón Fuentes, A.F. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la Educación, Revista digital de profesionales de la Enseñanza*, 3, 1-9.
- Little, D. (2012). *European language portfolio: A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects* (Europarat, Ed.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Llano, J., Ainciburu, M.C., & Juan, O. (2011). La enseñanza del español a través de videoconferencias de escritorio. Integración en las diferentes modalidades de aprendizaje y desarrollo de competencias. *Cuaderno Comillas*, 2, 51-68.
- Llorenç Cerdà, F., & Capdeferro Planas, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(nº 2), 31-45.
- Martín Bosque, A., & Mejías Caravaca, M. (2015). El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (p. 1165-1176). Getafe, septiembre 2014. Recuperado el 11/07/2019 de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1165.pdf
- Martín Bosque, A., & Munday, P. (2014). Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE. Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Nebrija Procedia 3: *En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija, 2014. Recuperado el 11/07/2019 de https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=1035&context=lang_fac
- Martín Bosque, A., & Munday, P. (s.f.). *Desafío #InstagramELE*. Disponible en <https://www.instagram.com/desafioinstagramele/?hl=es> [fecha consulta: 31/03/2020].
- Martín Monje, E. (2012). Presente y futuro de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador: ¿El final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 203-212.

- Martín Peris, E. (2020). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. En M. Gómez del Estal Villarino (recopilador), *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE* (s.p.). Antologías de textos de didáctica del español de la Biblioteca del Profesor del Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes. Recuperado el 30/03/2020 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris05.htm
- Martín Sánchez, M.A. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- MECD, INTEF. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente, enero 2017*. Recuperado el 08/10/2018 de <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Meirinhos, M., & Osorio, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35(julio 2009), 45-60.
- Ministerio de Administraciones Públicas. (1999). Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. *BOE*, 1 de septiembre de 1999, nº 209, 32162 a 32166.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de España. (s.f.). *Portal de política exterior y cooperación*. Disponible en <http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/Paginas/inicio.aspx> [fecha consulta: 26/09/2019].
- Ministerio de Educación. (2010a). *Objetivos de la Educación para la década de 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. (Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010). Recuperado el 10/12/2019 de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>
- Ministerio de Educación. (2010b). Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 9 de abril de 2010, nº 86, 1-4.
- Ministerio de Educación. (2011a) *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020)*. (Conferencia de Educación de 23 de marzo de 2011). Recuperado de <http://www.campuseduccion.com/files/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf> [fecha consulta: 21/10/2018].
- Ministerio de Educación. (2011b). Orden EDU/3137/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 18 de noviembre de 2011, nº 278, 119910-120131.
- Ministerio de Educación. (s.f.). Registro estatal de centros docentes no universitarios [Base de datos]. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas->

educacion/centros-docentes/buscar-centro-no-universitario.html [fechas consulta: 02/04/2017 y el 04/11/2017].

- Ministerio de Educación Nacional. (1939). Orden de 18 de marzo de 1939 sobre depuración de Funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Nacional y creación de la Comisión Superior Dictaminadora de los expedientes de depuración. *BOE*, 23 de marzo de 1939, nº 82, 1658-1660.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940a). Orden de 29 de julio de 1940, sobre la resolución de expedientes de depuración relativos al Profesorado de la Escuela Central de Idiomas. *BOE*, 16 de agosto de 1940, nº 229, 5686-5687.
- Ministerio de Educación Nacional. (1940b). Orden de 11 de diciembre de 1940, por la que se resuelven los expedientes de depuración del personal que se menciona de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. *BOE*, 19 de diciembre de 1940, nº 354, 8685.
- Ministerio de Educación Nacional. (1941). Orden de 16 de septiembre de 1941, por la que se resuelven los expedientes de depuración de D. Pedro Salinas Serrano y de D. Enrique Díez-Canedo y Reixa. *BOE*, 22 de octubre de 1941, nº 295, 8220.
- Ministerio de Educación Nacional. (1943). Orden del 23 de marzo de 1943, por la que se declara revisado el expediente de depuración de don José Arguelles Vázquez, Profesor numerario y Director que fue de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. *BOE*, 7 de abril de 1943, nº 97, 3073.
- Ministerio de Educación Nacional. (1946). Orden de 16 de diciembre de 1946 por la que se restablece la enseñanza del portugués en la Escuela Central de Idiomas. *BOE*, 6 de enero de 1947, nº 6, 234.
- Ministerio de Educación Nacional. (1947). Orden de 24 de febrero de 1947 por la que se autoriza a la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica para que pueda otorgar su aprobación a las propuestas de desdoblamiento de cátedras en la Escuela Central de Idiomas, y para que sea atendida la enseñanza del idioma portugués. *BOE*, 24 de mayo de 1947, nº 83, 1864.
- Ministerio de Educación Nacional. (1950a). Orden de 29 de septiembre de 1950 por la que se modifican los derechos que reglamentariamente satisfacen por matrícula certificados, etc., los alumnos de la Escuela Central de Idiomas. *BOE*, 19 de octubre de 1950, nº 292, 4430-4431.
- Ministerio de Educación Nacional. (1950b). Orden de 29 de septiembre de 1950 por la que se establece que los alumnos que se matriculen por vez primera en la Escuela Central de Idiomas y tengan ya conocimientos del idioma que estudien sean sometidos a un examen de suficiencia de curso. *BOE*, 19 de octubre de 1950, nº 292, 4431-4432.
- Ministerio de Educación Nacional. (1953). Orden de 1 de septiembre de 1953 por la que se dan normas para el desarrollo de la enseñanza de Español para extranjeros en la Escuela Central de Idiomas. *BOE*, 23 de septiembre de 1953, nº 266, 5713.

- Ministerio de Educación Nacional. (1954). Orden de 31 de agosto de 1954 sobre reajuste y elevación de algunas tasas en la Escuela Central de Idiomas, a partir del próximo curso 1954-1955. *BOE, 7 de septiembre de 1954, nº 250, 6088-6089.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1956a). Orden de 9 de mayo de 1956 por la que se establece la Lengua Rusa en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 4 de junio de 1956, nº 156, 3647.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1956b). Decreto de 21 de agosto de 1956 sobre adquisición de un inmueble en Madrid con destino a la instalación de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 20 de septiembre de 1956, nº 264, 6080.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1957). Orden de 2 de julio de 1957 por la que se reajustan las tasas académicas y administrativas de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 10 de julio de 1957, nº 177, 557.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1960). Orden de 4 de febrero de 1960 por la que se implanta la enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 11 de febrero de 1960, nº 36, 1680.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1964a). Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre, sobre creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao. *BOE, 13 de octubre de 1964, nº 246, 13380-13381.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1964b). Orden de 30 de septiembre de 1964 por la que se establece la enseñanza de la lengua china. *BOE, 5 de enero de 1965, nº 5, 217.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1964c). Orden de 15 de diciembre de 1964 por la que se distribuyen las dotaciones de las plantillas del Profesorado numerario y adjunto de la Escuela Central de Idiomas entre las distintas Lenguas que se cursan en la misma. *BOE, 6 de enero de 1965, nº 5, 273.*
- Ministerio de Educación Nacional. (1973b). Orden de 12 de noviembre de 1973 por la que se modifica la de 7 de noviembre de 1968, reguladora de las vacantes del personal docente de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE, 5 de diciembre de 1973, nº 291, 23578.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1968a). Orden de 7 de noviembre de 1968 por la que se regula la provisión de vacantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE, 13 de noviembre de 1968, nº 273, 16119-16121.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1968b). Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza. *BOE, 14 de enero de 1969, nº 12, 664.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1970). Orden de 19 de mayo de 1970 sobre régimen de designación de personal docente extranjero en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE, 17 de julio de 1970, nº 170, 11364-11365.*
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1972). Resolución de 22 de junio de 1972 de la Dirección General de Personal por la que se anuncian, a efectos de su provisión, diversos puestos de trabajo de, carácter docente en Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE, 1 de julio de 1972, nº 157, 11829-11832.*

- Ministerio de Educación y Ciencia. (1973a). Orden de 7 de diciembre de 1973 por la que se convoca concurso-oposición para proveer plazas de Profesores auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 3 de enero de 1974, nº 3, 116-120.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1978). Orden de 17 de enero de 1978 por la que se abre nuevo plazo de presentación de instancias a concurso-oposición para proveer plazas de Profesores auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 21 de febrero de 1978, nº 44, 4131.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1979). Orden de 20 de abril de 1979 por la que se nombran profesores numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 19 de junio de 1979, nº 146, 13566.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1982a). Orden de 26 de abril de 1982 por la que se convoca con carácter general concurso-oposición restringido al Cuerpo de Profesores Agregados Numerarios de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 4 de mayo de 1982, nº 106, 11336-11337.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1982b). Orden de 29 de abril de 1982 por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 6 de mayo de 1982, nº 108, 11692-11694.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1982c). Real Decreto 2660/1982, de 15 de octubre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 23 de octubre de 1982, nº 254, 29338.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983a). Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convoca concurso de méritos entre Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas para el acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 10 de junio de 1983, nº 138, 16139-16142.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983b). Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de Profesores Agregados de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 10 de junio de 1983, nº 138, 16143-16146.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1983c). Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convoca, con carácter general, concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 15 de junio de 1983, nº 142, 16712-16717.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1984a). Orden de 22 de marzo de 1984 por la que, en colaboración con la Embajada Francesa, se convocan ciento treinta plazas para cursos de perfeccionamiento en Francia durante el verano de 1984, dirigidas al Profesorado numerario de «Francés» de Educación General Básica, Enseñanzas Medias, Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Enseñanzas Integradas. *BOE*, 4 de abril de 1984, nº 81, 9479-9480.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1984b). Orden de 22 de marzo de 1984 por la que, en colaboración con el Consejo Británico, se convocan cuatrocientas sesenta y seis plazas para cursos de perfeccionamiento en el Reino Unido y en España durante el verano de 1984, dirigidas al Profesorado numerario de «Inglés» de Educación General Básica,

Enseñanzas Medias, Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Enseñanzas Integradas. *BOE*, 4 de abril de 1984, nº 81, 9480-9483.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1985a). Orden de 11 de julio de 1985 por la que se autoriza a la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid a impartir las enseñanzas de los idiomas danés, holandés y griego. A partir del curso académico 1985-86. *BOE*, 3 de septiembre de 1985, nº 211, 27781.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1985b). Orden de 13 de octubre de 1985 por la que se rectifica la Orden de 11 de julio por la que se autorizaba a la Escuela Oficial de idiomas de Madrid a impartir las enseñanzas de los idiomas danés, holandés y griego a partir del curso 1985/1986. *BOE*, 13 de noviembre de 1985, nº 272, 35779.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1986). Real Decreto 1837/1986, de 22 de agosto, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Albacete, Ávila, Cáceres, Cuenca, León, Oviedo, Palencia, Palma de Mallorca, Soria y Teruel. *BOE*, 22 de agosto de 1986, nº 217, 31254.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1987a). Real Decreto 1091/1987, de 28 de agosto, por el que se crean por desdoblamiento de la Escuela Central de Idiomas de Madrid, las de Madrid-barrio de Valdezarza, Madrid-barrio de San Blas y Madrid-barrio de Carabanchel. *BOE*, 5 de septiembre de 1987, nº 213, 27256.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1987b). Real Decreto 1092/1987, de 28 de agosto, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas, en las localidades de Guadalajara, Huesca, Ponferrada (León), Logroño, Alcorcón (Madrid), Segovia, Santander, Valladolid y Zamora. *BOE*, 5 de septiembre de 1987, nº 213, 27256.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1988a). Real Decreto 893/1988, de 29 de julio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Gijón (Asturias), Badajoz, Plasencia (Cáceres), Puertollano (Ciudad Real), Alcañiz (Teruel), Toledo y Zaragoza número II. *BOE*, 5 de agosto de 1988, nº 187, 24351.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1988b). Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre, sobre Órganos de Gobierno de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 8 de septiembre de 1988, nº 216, 26856-26859.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1988c). Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. *BOE*, 10 de septiembre de 1988, nº 218, 26964.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989a). Real Decreto 723/1989, de 16 de junio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Astorga (León), Avilés (Asturias), Fuenlabrada (Madrid), Leganés (Madrid), Las Rozas (Madrid), Melilla, Mérida (Badajoz), Miranda de Ebro (Burgos), Talavera de la Reina (Toledo) y Tudela (Navarra). *BOE*, 23 de junio de 1989, nº 149, 19516.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1989b). Orden de 20 de septiembre de 1989, por la que se convocan cursos de formación complementaria para Profesores de Educación General

- Básica, especialistas y/o habilitados en Lenguas extranjeras, en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 21 de octubre de 1989, nº 253, 33168-33169.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989c). Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros. *BOE*, 18 de diciembre de 1989, nº 302, 39148-39167.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990a). Real Decreto 923/1990, de 13 de julio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Alcázar de San Juan (Ciudad Real), Almansa (Albacete), Almendralejo (Badajoz), Calahorra (La Rioja), Calatayud (Zaragoza), Cartagena (Murcia), Ejea de los Caballeros (Zaragoza), La Felguera (Asturias), Hellín (Albacete), San Fernando de Henares (Madrid), Torrelavega (Cantabria) y Villanueva-Don Benito (Badajoz). *BOE*, 18 de julio de 1990, nº 171, 20856.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990b). Orden de 2 de agosto de 1990 por la que se convocan cursos de formación complementaria para Profesores de Educación General Básica que imparten lenguas extranjeras en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 17 de septiembre de 1990, nº 223, 27208 a 27209.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 5 de febrero de 1992, nº 31, 3734-3742.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993a). Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 30 de junio de 1993, nº 155, 19924-19941.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993b). Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 21 de septiembre de 1993, nº 226, 27400-27438.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1993c). Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a Distancia. *BOE*, 13 de noviembre de 1993, nº 272, 31966-31971.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1996). Orden de 30 de abril de 1996 por la que se aprueba el temario que ha de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nueva especialidad y movilidad para la especialidad de Ruso de los Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 11 de mayo de 1996, nº 115, 16588 a 16589.

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Real Decreto 423/2005, de 18 de abril, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 30 de abril de 2005, nº 103, 14790-14854.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de enero de 2007, nº 4, 465-473.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso y accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la cita ley. *BOE*, 2 de marzo de 2007, nº 53, 8915-8938.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no Universitarias [Base de datos]*. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html> [fecha consulta: 19/12/2019].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias, curso 2017-2018. Enseñanza de lenguas extranjeras. Nota resumen*. Recuperado el 06/05/2019 de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019c). Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *BOE*, 12 de enero de 2019, nº 11, 2260-2268.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). Orden de 19 noviembre de 2001 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para las especialidades de Árabe, Chino, Danés, Griego, Japonés, Neerlandés y Rumano de los Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 31 de diciembre de 2001, nº 313, 50667 a 50673.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003a). Orden ECD/477/2003, de 5 de marzo, por la que se modifican parcialmente la Orden de 9 de septiembre de 1993, la Orden de 20 de abril de 1994, la Orden de 1 de febrero de 1996 y la Orden ECD/310/2002, de 15 de febrero, por las que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 6 de marzo de 2003, nº 56, 9080 a 9083.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003b). Orden ECD 1904/2003, de 24 de junio, por la que se aprueban, con carácter experimental, los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especiales de los idiomas Finés, Irlandés y Sueco. *BOE*, 10 de julio de 2003, nº 164, 26965-26971.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003c). Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 31 de julio de 2003, nº 182, 29783-29786.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003d). Orden ECD/2606/2003, de 28 de julio, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nueva especialidad y movilidad para las especialidades de catalán y gallego de los Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 23 de septiembre de 2003, nº 228, 34863 a 34865.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003e). Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. *BOE*, 18 de septiembre de 2003, nº 224, 34355-34356.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012a). Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 7 de febrero de 2012, nº 32, 10562-10564.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012b). Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 14 de julio de 2012, nº 168, 50536 a 50537.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012c). *Estudio europeo de competencia lingüística (EECL). Volumen I. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013a). Real Decreto 426/2013, de 14 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para la inclusión del idioma coreano. *BOE*, 5 de julio de 2013, nº 160, 50306-50307.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013b). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013c). Real Decreto 516/2013, de 5 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se

- establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 2 de agosto de 2013, nº 184, 56256-56257.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014a). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación Formación 2020. Informe español 2014. Actualización de gráficos y tablas*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014b). Resolución de 8 de abril de 2014, del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos, por la que se establecen las condiciones y se convoca el premio «Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas 2014». *BOE*, 23 de abril de 2014, nº 98, 32132-32144.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *BOE*, 29 de enero de 2015, nº 25, 6986-7003.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas, 2015-2020* (Ed. marzo 2016). Madrid: Secretaría General de Universidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. *BOE*, 23 de diciembre de 2017, nº 311, 127773-127838.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *BOE*, 24 de febrero de 2018, nº 49, 21825-21828.
- Ministerio de Fomento. (1887). Real Decreto de 30 de septiembre de 1887 relativo a la enseñanza de idiomas en los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas oficiales. *Gaceta de Madrid*, 5 de octubre de 1887, nº 278, 40.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1900). Real Decreto de 20 de julio de 1900 reformando estudios de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 22 de julio de 1900, nº 203, 307-310.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1911a). Real Orden de 1 de enero de 1911 para la organización de la Escuela Central de Idiomas creada en el vigente presupuesto. *Gaceta de Madrid*, 2 de enero de 1911, nº 2, 41.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1911b). Real Orden de 30 de mayo de 1911 por la que se amplían las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas a lengua y literatura castellana y árabe vulgar. *Gaceta de Madrid*, 26 de junio de 1911, n^o 177, 859.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1912). Real Orden de 15 de enero de 1912 por la que se amplían las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas a las lenguas italiana y portuguesa. *Gaceta de Madrid*, 19 de enero de 1912, n^o 19, 166.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1913). Real Orden de 1 de enero de 1913 disponiendo se distribuya en la forma que se indica el crédito de 28.000 pesetas consignado en el capítulo 7^o del artículo 2^o de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 12 de enero de 1913, n^o 12, 100-101.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1916a). Real Orden de 1 de enero de 1916 disponiendo se distribuya en la forma que se publica el crédito de 28.500 pesetas consignado en el capítulo 7^o del artículo 2^o de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 6 de enero de 1916, n^o 6, 38.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1916b). Real Decreto de 24 de enero de 1916 según el cual todos los ejercicios de oposición a Cátedras de Lenguas vivas, en cuantos Centros de enseñanza dependen del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes serán hechos, tanto para la parte oral como para la escrita, en la misma lengua designada en la convocatoria. *Gaceta de Madrid*, 25 de enero de 1916, n^o 25, 196-197.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1917). Real Orden de 1 de enero de 1917 disponiendo se distribuya en la forma que se publica el crédito de 28.500 pesetas consignado en el capítulo 7^o del artículo 2^o de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 19 de enero de 1917, n^o 19, 158-159.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1918a). Real Orden de 10 de enero de 1918 disponiendo se distribuya en la forma que se especifica el crédito de 28.250 pesetas consignado en el capítulo 7^o del artículo 2^o de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 13 de enero de 1918, n^o 13, 124.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1918b). Real Orden de 6 de noviembre de 1918 publicando la plantilla del personal docente de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 4 de diciembre de 1918, n^o 338, 871.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1927). Real Orden de 4 de marzo de 1927 por la que la Escuela Central de Idiomas queda adscrita a la Universidad Central. *Gaceta de Madrid*, 10 de marzo de 1927, n^o 69, 1473.
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1930). Real Orden de 10 de octubre de 1930 por la que se aprueba el reglamento orgánico y de régimen interior de la Escuela Central de idiomas. *Gaceta de Madrid*, 19 de octubre de 1930, n^o 292, 380-383.

- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1932). Orden Ministerial de 13 de octubre de 1932 disponiendo que el importe de la matrícula en la Escuela Central de Idiomas sea el de 25 pesetas por cada idioma. *Gaceta de Madrid, 25 de octubre de 1932, n° 299, 564-565.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1935). Orden Ministerial de 27 de junio de 1935 por la que se aprueba el plan de estudios de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 15 de julio de 1935, n° 196, 561-564.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1936a). Decreto de 7 de agosto de 1936, para la cesantía de D. Fernando Díaz de Mendoza Serrano, Catedrático numerario de la Escuela Superior de Comercio de Madrid y Profesor Auxiliar de la Escuela Central de Idiomas; D. Pedro Rivas Ruiz, Profesor numerario de la Escuela Central de Idiomas (...). *Gaceta de Madrid, 11 de agosto de 1936, n° 224, 1195.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1936b). Decreto de 23 de septiembre de 1936, facultando a este Ministerio para trasladar libremente a los Maestros nacionales, Inspectores, Profesores de Normal y Escuelas especiales, Catedráticos de Instituto y de Universidad y a todo el personal docente que depende del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Gaceta de Madrid, 24 de septiembre de 1936, n° 268, 1951.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1936c). Decreto de 31 de julio de 1936, disponiendo se consideren vacantes todos los Rectorados, Direcciones y Secretarías de los Centros docentes de España. *Gaceta de Madrid, 1 de agosto de 1936, n° 214, 990.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1936d). Decretos de 19 de septiembre de 1936 para la cesantía de funcionarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Gaceta de Madrid, 20 de septiembre de 1936, n° 264, 1900-1901.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1936e). Decretos del 23 de septiembre de 1936, ordenando la cesantía de funcionarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de acuerdo con el decreto de la Presidencia de 21 de julio del mismo año. *Gaceta de Madrid, 24 de septiembre de 1936, n° 268, 1949-1951.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad. (1938a). Orden de 10 de septiembre de 1938, separando definitivamente del servicio a don Jesús de Azara y Heredia, profesor de alemán de la Escuela Superior de Arquitectura y de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de la República, 22 de septiembre de 1938, n° 265, 1379.*
- Ministerio de Instrucción Pública y Sanidad. (1938b). Orden de 7 de diciembre de 1938, separando definitivamente de la Enseñanza a don Francisco Javier Tapia Cervantes, Profesor de inglés de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de la República, 12 de diciembre de 1938, n° 346, 1064.*
- Monteira, F. (1989, 23 de mayo). La Comunidad Europea aprueba el programa Lingua para enseñanza de lenguas extranjeras. *El País*. Recuperado el 28/10/2016 de http://elpais.com/diario/1989/05/23/sociedad/611877609_850215.html

- Morales Gálvez, C., Arrimadas Gómez, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A., & Ocaña Villuendas, L. (2000). *La Enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: MECD, CIDE.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nistal Ramón, T., & Yuste López, N. (2016). *Fondos de la Escuela Central de Idiomas en el Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (1945-1970)* [documento en línea]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 23/08/2018 de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/educar-archivos/idiomas/Escuela-Central-Idiomas/Escuela%20Central%20Idiomas.pdf>
- OCDE. (2003). *DeSeCo - La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Recuperado el 26/06/2019 de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2009). *Talis. Informe español 2009. Informe internacional sobre la enseñanza y aprendizaje*. Madrid: MECD, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 14/10/2018 de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:12358d45-c213-4702-ae53-035c0bc6ff08/xxieccce04talis2009-pdf.pdf>
- Pellicer Palacín, M. (2014). Enseñanza y aprendizaje (EYA) 2.0: Uso de wikis y blogs para el trabajo colaborativo. En N. M. Contreras Izquierdo (Editor), *La Enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 563-573). Madrid: ASELE.
- Pérez Garcias, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Píxel BIT. Revista de medios y educación*, núm. 19, 46-91.
- Peris Hevia, R. (2014). *El reparto competencial en materia de educación en España* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Comillas, ICADE Derecho y Empresariales. Recuperado de 06/09/2018 de <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/1795/retrieve>
- Ponce, I. (2012). *Monográfico Redes Sociales* [artículo en línea]. Ministerio de Educación: Observatorio Tecnológico. Recuperado el 07/07/2019 de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales?start=1>
- Poza Luján, J.L., Cabrera, M., & Lloret, N. (2019). Docentes: Mutación o extinción. *Telos, Fundación Telefónica*, nº 112, 75-79.
- Presidencia de la Junta de Defensa Nacional. (1936a). Decreto nº 101, de 8 de septiembre de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, dictando las reglas a que habrán de sujetarse las presentaciones de empleados públicos que se hallen fuera de su residencia oficial, fijándose las normas que deberán observar las Autoridades y Centros para normalizar la situación de aquellos funcionarios. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, de 12 de septiembre de 1936, nº 20, 77.

- Presidencia de la Junta de Defensa Nacional. (1936b). Decreto 108/1936, de 13 de septiembre, de la Junta de Defensa Nacional, declarando fuera de la Ley a los partidos o agrupaciones políticas que desde la convocatoria de las elecciones celebradas el 16 de febrero último han integrado el llamado Frente Popular, señalándose las medidas y sanciones que habrán de adoptarse tanto sobre aquéllas como sobre los funcionarios públicos y los de empresas subvencionadas por el Estado. *Boletín Oficial de Defensa Nacional de España, de 16 de septiembre de 1936, n° 22, 85-86.*
- Presidencia del Consejo de Ministros. (1900). Real Decreto de 18 de abril de 1900 sobre la supresión del Ministerio de Fomento y la creación, en su lugar, de dos nuevos departamentos ministeriales, que se denominarán respectivamente Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obra. *Gaceta de Madrid, 19 de enero de 1900, n° 109, 316-317.*
- Presidencia del Consejo de Ministros. (1936a). Decreto de 27 de septiembre de 1936, para la depuración de los funcionarios públicos. *Gaceta de Madrid, 29 de septiembre de 1936, n° 273, 2042-2043.*
- Presidencia del Consejo de Ministros. (1936b). Decreto de 21 de julio de 1936, disponiendo la cesantía de todos los empleados que hubieran tenido participación en el movimiento subversivo contrario a la república. *Gaceta de Madrid, 22 de julio de 1936, 204, 770.*
- Presidencia del Consejo de Ministros. (1936c). Decreto (rectificado) de 29 de septiembre de 1936, disponiendo queden suspensos en todos sus derechos los funcionarios públicos, cualquiera que sea el Ministerio o Centro en que presten servicio, incluso los de las Sociedades administradoras de los Monopolios y cualquiera que sea la situación en que se encuentren, exceptuándose los pertenecientes a Instituciones y Cuerpos armados, y que dentro del plazo de un mes, los funcionarios que deseen reintegrarse a sus respectivas situaciones o categorías los soliciten del Ministro correspondiente. *Gaceta de Madrid, 29 de septiembre de 1936, n° 273, 2042-2043.*
- Presidencia del Directorio Militar. (1924). Real Decreto de 24 de octubre de 1924 declarando exceptuada de la amortización la plantilla del personal docente que la ley de Presupuestos vigente asigna a la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 31 de octubre de 1924, n° 305, 482.*
- Presidencia del Gobierno. (1968). Decreto 1411/1968, de 27 de junio, por el que se aprueba la Reglamentación general para ingreso en la Administración Pública. *BOE, 29 de junio de 1968, n° 156, 9574-9575.*
- Presidencia del Gobierno. (1980a). Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza. *BOE, 31 de diciembre de 1980, n° 314, 28882-28884.*
- Presidencia del Gobierno. (1980b). Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre, por el que se completa el traspaso de Servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza. *BOE, 15 de abril de 1981, n° 90, 8159-8161.*

- Presidencia de Gobierno. (1982a). Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. *BOE*, 31 de julio de 1982, nº 182, 20815-20822.
- Presidencia del Gobierno. (1982b). Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. *BOE*, 22 de enero de 1983, nº 19, 1663-1664.
- Presidencia del Gobierno. (1983a). Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación. *BOE*, 6 de agosto de 1983, nº 187, 21823 a 21832.
- Presidencia del Gobierno. (1983b). Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación. *BOE*, 6 de agosto de 1983, nº 187, 21839 a 21847.
- Prieto Gallego, R.M. (2012). Políticas lingüísticas en acción: El Centro Europeo de Lenguas Modernas. En Á. Ortega Calvo (Coord./Ed.), L. Alba Juez (Coord.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa* (p. 63-79). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario online de la lengua española*. Disponible en <https://www.rae.es/> [fecha consulta: 14/02/2020].
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2ª Ed.). Madrid: Edinumen.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: Leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe*, nº 19. Recuperado el 28/09/2019 de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/498/312>
- Rodríguez Gijón M. (2013). Dos primeras gramáticas de lenguas vernáculas en los albores de la Europa del siglo XVI: La del español Elio Antonio de Nebrija y la del alemán Valentin Ickelsamer. *eHumanista*, 25, 211-230.
- Rodríguez Rubio, R. (2016). *Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislación* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Alcalá / UNED. Recuperado el 30/08/2018 de [https://www.academia.edu/31171379/Historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/31171379/Historia_de las Escuelas Oficiales de Idiomas bajo el prisma de su legislaci%C3%B3n)
- Rodríguez Sánchez, C.J. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico pedagógicas* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 31/02/2019 de <https://eprints.ucm.es/33063/1/T36369.pdf>
- Rodríguez, V.M. (1993). De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en Educación. *Revista de Educación*, núm. II(monográfico), p. 7-24.

- Rubia Avi, B., & Guitert-Catasús, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 42(XXI), 10-14.
- Ruipérez, G., Castrillo, M.D., & García Cabrero, J.C. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(Extra_3), 159-163.
- Ruíz Aguirre, E.I., Martínez González, N.L., & Galindo González, R.M. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo [revista online]. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 4(2). Recuperado el 29/05/2019 de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Edición). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital. VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: *Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos*. Universidad Central de Venezuela, del 24 al 27 de noviembre de 2003. Recuperado el 13/02/2019 de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/232242339_Comunidades_Virtuales_y_Aprendizaje_digital/links/02bfe5100ea5cabd6f000000.pdf
- Salinas, J. (2013). Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santamaría, F. (2009). Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas. *TELOS. Revista de pensamiento, sociedad y tecnología*, 76, 1-13.
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). (s.f.). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Disponible en <http://sepie.es/> [fecha de consulta: 29/09/2019].
- Sheilds, J. (2001). Les projets du Conseil de l'Europe en matière de langues vivantes et le développement de la politique des langues. *Bulletin d'Information del Conseil Européen pour les Langues (CEL)*, nº 7, s.p. Recuperado el 29/09/2019 de <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/7/index.html>
- Silva Quiroz, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J., & Onetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno-Uruguayo. *Relatec, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 55-67.
- Siqueira Loureiro, V.J. (2007). ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? Actas del *IV Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2007. Instituto Cervantes en Río de Janeiro. Recuperado el 29/12/2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2007.htm

- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press. Recuperado el 25/03/2019 de http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_English.pdf
- Stott, L., & Ramil, Xosé. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Universidad Politécnica de Madrid, ITD Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano. Recuperado el 15/05/2020 de http://www.itd.upm.es/wp-content/uploads/2014/06/metodologia_estudios_de_caso.pdf
- Suárez Guerrero, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.
- Tirado Morueta, R., Aguaded Gómez, J. I., & Méndez Garrido, J. M. (2009). Interacciones en grupos de aprendizaje online. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-17.
- Tirado, J.A. y Alonso Pacheco, C. (2011). *Don de Lenguas. Informe Semanal* [programa de televisión de reportajes]. Recuperado el 29/08/2018 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-16-04-11/1076227/?pais=ES>
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (2010). *Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Texto refundido en vigor desde el 1 de junio de 2010)*. Recuperado el 23/09/2019 de https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SPA.pdf
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos. (s.f.). *El Tribunal en breve*. Recuperado el 11/10/2019 de https://www.echr.coe.int/Documents/Court_in_brief_SPA.pdf
- Trim J. (2002). *Modern languages in the Council of Europe 1954-1997. International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.), Congreso Nacional *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (p. 407-418), noviembre 2001. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Recuperado el 04/05/2019 de <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>
- Trujillo Torres, J.M., Aznar Díaz, I., & Cáceres Reche, M.P. (2015). Análisis del uso e integración de redes sociales colaborativas en comunidades de aprendizaje de la Universidad de Granada (España) y John Moores de Liverpool (Reino Unido). *Revista Complutense de Educación*, nº 26 especial, 289-311.

- Trujillo Torres, J.M., Cáceres, M.P., Hinojo-Lucena, F.J., & Aznar, I. (2011). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales. El proyecto Redes Educativas y Organizativas Interuniversitarias. *Educación*, 47(1), 95-119.
- UE. (1951). *Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS)*. (No publicado en el Diario Oficial). Recuperado el 29/10/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11951K/TXT&from=ES>
- UE. (1957a). *Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG)*. (No publicado en el Diario Oficial). Recuperado el 29/10/2019 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=ENv>
- UE. (1957b). *Vertrag zur Gründung einer Europäischen Atomgemeinschaft (Euratom)*. (No publicado en el Diario Oficial). Recuperado el 29/10/2019 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:11957E/TXT&from=ENv>
- UE. (1958). Reglamento nº 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 6 de octubre de 1958, nº 17, 385-386.
- UE. (1985). Tratado de adhesión del Reino de España y la República Portuguesa a las Comunidades Europeas, firmado el 12 de junio de 1985. *D.O. de las Comunidades Europeas*, de 15 de noviembre de 1985, nº L 302 (Edición especial).
- UE. (1992a). Tratado de la Unión Europea (TUE), firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 29 de julio de 1992, nº C 191, 1-112.
- UE. (1992b). Tratado de la Unión Europea (TUE) junto con texto completo del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (TCE) (versión 1992 consolidada). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 31 de agosto de 1992, nº C 224, 1-135.
- UE. (1994). Decisión 94/819/CE del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (LEONARDO DA VINCI). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 29 de diciembre de 1994, nº L 340, 8-24.
- UE. (1995a). Decisión 95/818/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se adopta el programa «La juventud con Europa» (tercera fase). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 20 de abril de 1995, nº L 87, 1-9.
- UE. (1995b). Decisión 95/819/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 20 de abril de 1995, nº L 87, 10-24.
- UE. (1995c). Resolución 95/C 207/01 del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 20 de agosto de 1995, nº C 207, 1-5.
- UE. (1995d). Decisión 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el «Año Europeo de la Educación y de la

- Formación Permanentes ». *D.O. de las Comunidades Europeas*, 26 de octubre de 1995, nº L 256, 45-48.
- UE. (1997). Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 10 de noviembre de 1997, nº C 340, 1-144.
- UE. (1998a). Resolución 98/C 1/02 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la UE. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 3 de enero de 1998, nº C 001, 2-3.
- UE. (1998b). Conclusiones 98/C 1/03 del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria. *D.O. de las Comunidades Europeas*, de 3 de enero de 1998, nº C 1, 4-5.
- UE. (1998c). Decisión 98/576/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de febrero de 1998, que modifica la Decisión nº 819/95/CE por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 14 de marzo de 1998, nº L 77, 1-2.
- UE. (1999a). Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de formación profesional (LEONARDO DA VINCI). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 11 de junio de 1999, nº L 146, 33-47.
- UE. (1999b). Decisión 99/311/CE del Consejo, de 29 de abril de 1999, por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus III) (2000-2006). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 8 de mayo de 1999, nº L 120, 30-34.
- UE. (2000a). Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES. *D.O. de las Comunidades Europeas*, de 3 de febrero de 2000, nº L 28, 1-15.
- UE. (2000b). Decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitaria “Juventud”. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 18 de mayo de 2000, nº L 117, 1-10.
- UE. (2000c). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 18 de diciembre de 2000, nº C 364, 1-22.
- UE. (2000d). Decisión 1943/2000/CE del Parlamento Europeo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 14 de septiembre de 2000, nº L 232, 1-5.
- UE. (2000e). Decisión 2000/460/CE del Consejo de 17 de julio de 2000 que modifica la Decisión 1999/311/CE por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus III) (2000-2006). *D.O. de las Comunidades Europeas*, 22 de julio de 2000, nº L 183, 16.

- UE. (2000f). Reglamento (CE) n° 2666/2000 del Consejo de 5 de diciembre de 2000 relativo a la ayuda a Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la República Federativa de Yugoslavia y la ex República Yugoslava de Macedonia y por el que se deroga el Reglamento (CE) n° 1628/96 y se modifican los Reglamentos (CEE) nos 3906/89 y 1360/90 y las Decisiones 97/256/CE y 1999/ 311/CE. *D.O. de las Comunidades Europeas, 7 de diciembre de 2000, n° L 306, 1-6.*
- UE. (2000g). Acuerdo de asociación 2000/483/CE entre los miembros del Grupo de Estados de África, el Caribe y el Pacífico, por una parte, y la Comunidad Europea y sus Estados miembros, por otra, firmado en Cotonú el 23 de junio 2000. *D.O. de las Comunidades Europeas, 15 de diciembre de 2000, n° L 317, 1-353.*
- UE. (2001a). Recomendación 2001/166/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar. *D.O. de las Comunidades Europeas, 1 de marzo de 2001, n° L 60, 51-53.*
- UE. (2001b). Tratado de Niza por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, firmado en Niza el 26 de febrero de 2001. *D.O. de las Comunidades Europeas, 10 de mayo de 2001, n° C 80, 1-88.*
- UE. (2001c). *Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - No publicado en el Diario Oficial].* Recuperado el 12/11/2019 de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM:c11049>
- UE. (2002a). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa aprobado en el Consejo Europeo de Barcelona celebrado los días 15 y 16 de marzo de 2002. *D.O. de las Comunidades Europeas, 14 de junio de 2002, n° C 142, 1-22.*
- UE. (2002b). Resolución 2002/C 50/01 del Consejo, de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001. *D.O. de las Comunidades Europeas, 23 de febrero de 2002, n° C 50, 1-2.*
- UE. (2002c). Resolución 2002/C 163/01, del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *D.O. de las Comunidades Europeas, 9 de julio de 2002, n° 163, 1-3.*
- UE. (2002d). Decisión 2002/601/CE del Consejo de 27 de junio de 2002 que modifica la Decisión 1999/311/CE por la que se aprueba la tercera fase del programa de cooperación transeuropea en materia de educación superior (Tempus III) (2000-2006). *D.O. de las Comunidades Europeas, 24 de julio de 2002, n° L 195, 34-37.*
- UE. (2003a). Resolución del Consejo, de 19 de diciembre de 2002, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. *D.O. de las Comunidades Europeas, 18 de enero de 2003, n° C 13, 2-4.*

- UE. (2003b). Decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning). *D.O. de la Unión Europea, 31 de diciembre de 2003, nº L 345, 9-16.*
- UE. (2003c). Decisión nº 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008). *D.O. de la Unión Europea de 31 de diciembre de 2003, nº L 345, 1-8.*
- UE. (2004a). Decisión 2241/2004/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass). *D.O. de las Comunidades Europeas, 31 de diciembre de 2004, nº L 390, 6-20.*
- UE. (2004b). *Muchas lenguas, una sola familia: Las lenguas en la Unión Europea.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- UE. (2004c). Decisión 790/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de abril de 2004, por la que se establece un programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea en el ámbito de la juventud. *D.O. de la Unión Europea, 30 de abril de 2004, nº L 138, 24-30.*
- UE. (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo.* [COM(2005) 596 final. No publicada en el Diario Oficial]. Bruselas, 22 de noviembre de 2005. Recuperado el 10/01/20017 de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52005DC0596>
- UE. (2006a). Conclusiones 2006/C 172/01 del Consejo sobre el indicador europeo de competencia lingüística. *D.O. de la Unión Europea, 25 de julio de 2006, nº C 172, 1-3.*
- UE. (2006b). Resolución 2005/2213(INI), de 27 de abril de 2006, del Parlamento Europeo sobre el fomento del multilingüismo y del aprendizaje de idiomas en la Unión Europea: Indicador europeo de competencia lingüística. *D.O. de la Unión Europea, 6 de diciembre de 2006, nº C 296E, 271-273.*
- UE. (2006c). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *D.O. de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006, nº L 394, 10-18.*
- UE. (2006d). Decisión nº 1719/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece el programa La Juventud en Acción para el período 2007-2013. *D.O. de la Unión Europea, 24 de noviembre de 2006, nº L 327, 30-44.*
- UE. (2006e). Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 , por la que se establece un programa de acción en el ámbito del

- aprendizaje permanente. *D.O. de la Unión Europea*, 24 de noviembre de 2006, nº L 327, 47-68.
- UE. (2006f). Reglamento (CE) nº 1638/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de octubre de 2006 por el que se establecen las disposiciones generales relativas a la creación de un Instrumento Europeo de Vecindad y Asociación. *D.O. de la Unión Europea*, 9 de noviembre de 2006, nº L 310, 1-14.
- UE. (2006g). Reglamento nº 1085/2006 del Consejo de 17 de julio de 2006 por el que se establece un Instrumento de ayuda Preadhesión (IPA). *D.O. de la Unión Europea*, 31 de julio de 2006, nº L 210, 82-93.
- UE. (2006h). Reglamento (CE) nº 1905/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo. *D.O. de la Unión Europea*, 27 de diciembre de 2006, nº L 378, 41-71.
- UE. (2007a). Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. *D.O. de las Comunidades Europeas*, 17 de diciembre de 2007, nº C 306, 1-29.
- UE. (2007b). Conclusiones del Consejo de 25 de mayo de 2007 relativas a un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. *D.O. de la Unión Europea*, 21 de diciembre de 2007, nº C 311, 13-15.
- UE. (2008a). Resolución 2008/C 320/01 del Consejo, de 21 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. *D.O. de la Unión Europea*, 16 de diciembre de 2008, nº C 320, 1-3.
- UE. (2008b). Decisión 1298/2009/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 diciembre de 2008, por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países. *D.O. de la Unión Europea*, 19 de diciembre de 2008, nº L 340, 83-98.
- UE. (2008c). Decisión 1357/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008 que modifica la Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *D.O. de la Unión Europea*, 30 de diciembre de 2008, nº L 350, 56-57.
- UE. (2009a). Conclusiones 2009/C 119/02 del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *D.O. de la Unión Europea*, 28 de mayo de 2009, nº C 119, 2-10.
- UE. (2009b). Resolución del Consejo 2009/C 311/01, de 27 de noviembre de 2009, relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018). *D.O. de la Unión Europea* de 19 de diciembre de 2009, nº C 311, 1-11.

- UE. (2011). Conclusiones 2011/C 372/08 del Consejo relativas a un valor de referencia aplicable a la movilidad en la formación. *D.O. de la Unión Europea, 20 de diciembre de 2011, nº C 372*, 31-34.
- UE. (2012a). Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea (TUE) y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE). *D.O. de la Unión Europea, 26 de octubre de 1992, nº C 326*, 1-390.
- UE. (2012b, noviembre 20). *La Comisión presenta la nueva estrategia «Replantear la Educación»* [comunicado de prensa digital]. Recuperado el 10/10/2018 de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_es.htm
- UE. (2013a). Reglamento (UE) 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones n.º 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE. (Texto pertinente a efectos del EEE). *D.O. de la Unión Europea, 20 de diciembre de 2013, nº L 347*, 50-73.
- UE. (2013b). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de septiembre de 2013, sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea (2013/2007(INI)). *D.O. de la Unión Europea, 9 de marzo de 2016, nº C 93*, 52-58.
- UE. (2014a). Conclusiones 2014/C 183/06 del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas. *D.O. de la Unión Europea, 14 de junio de 2014, nº C 183*, 26-29.
- UE. (2014b). Reglamento 234/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que establece un Instrumento de Colaboración para la cooperación con terceros países. *D.O. de la Unión Europea, 15 de marzo de 2014, nº L 77*, 77-84.
- UE. (2014c). Reglamento 236/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 2014, por el que se establecen normas y procedimientos de ejecución comunes de los instrumentos de la Unión para la financiación de la acción exterior. *D.O. de la Unión Europea, 15 de marzo de 2014, nº L 77*, 95-108.
- UE. (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. *D.O. de la Unión Europea, 15 de diciembre de 2015, nº C 417*, 25-35.
- UE. (2016a). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *D.O. de la Unión Europea, 7 de junio de 2016, nº C 202*, 389-405.
- UE. (2016b). *Lenguas para la vida. Enseñanza y aprendizaje de lenguas en el Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte. Erasmus+* [folleto informativo online]. Recuperado el 05/12/2019 de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/160ecfbb-499a-11e7-aea8-01aa75ed71a1>

- UE. (2016c). Resolución del Parlamento Europeo, de 23 de noviembre de 2016, sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos (2016/2952(RSP)). *D.O. de la Unión Europea, 27 de junio de 2018, nº C 224, 68-74.*
- UE. (2017). Proclamación interinstitucional sobre el pilar europeo de derechos sociales. *D.O. de la Unión Europea, 13 de diciembre de 2017, nº C 428, 10-15.*
- UE. (2018a). Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *D.O. de la Unión Europea, 4 de junio de 2018, nº C 189, 1-13.*
- UE. (2018b). Resolución del Parlamento Europeo, de 7 de febrero de 2018, sobre la protección y no discriminación de minorías en los Estados miembros de la Unión (2017/2937(RSP)). *D.O. de la Unión Europea, 21 de diciembre de 2018, nº C 463, 21-25.*
- UE. (2018c). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de septiembre de 2018, sobre la igualdad lingüística en la era digital (2018/2028(INI)). *D.O. de la Unión Europea, 23 de diciembre de 2019, nº C 433, 42-49.*
- UE. (2019a). *Portal Europa - Web oficial de la UE.* Disponible en https://europa.eu/european-union/index_es [fecha consulta: 26/09/2019].
- UE. (2019b). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad. *D.O. de la Unión Europea, 5 de junio de 2019, nº C 189, 4-14.*
- UE. (2019c). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *D.O. de la Unión Europea, 5 de junio de 2019, nº C 189, 15-22.*
- UE. (2020). Decisión (UE) 2020/135 del Consejo de 30 de enero de 2020 relativa a la celebración del Acuerdo sobre la retirada del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte de la Unión Europea y de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Texto pertinente a efectos del EEE). *D.O. de la Unión Europea, 31 de enero de 2020, nº L 29, 1-6.*
- UE. (s.f. a). Eur-Lex, acceso al Derecho de la UE. Disponible en <https://eur-lex.europa.eu/homepage.html> [fecha consulta: 31/10/2019].
- UE. (s.f. b). *Parlamento Europeo: Fichas temáticas sobre la Unión Europea.* Disponible en <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/home> [fecha consulta: 28/10/2019].
- UE. (s.f. c). *Consejo de la Unión Europea.* Disponible en <https://www.consilium.europa.eu/es/> [fecha consulta: 03/11/2019].
- UE/Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. (1998). *Declaración de La Sorbona — Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.* París, 25 de mayo de 1998. Recuperado el 28/11/2019 de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- UE/Ministros de Educación en funciones. (2001). *Declaración de Praga — Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos*

- en funciones de la Educación Superior*. Praga, 19 de mayo del 2001. Recuperado el 28/11/2019 de http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- UE/Ministros de Educación. (1999). *Declaración de Bolonia — Declaración conjunta de los ministros europeos de educación sobre la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior*. Bolonia, 19 de junio de 1999. Recuperado el 28/11/2019 de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- UE/Ministros de Educación. (2010). *Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. 12 de marzo de 2010. Recuperado el 28/11/2019 de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- UE/Ministros de Educación. (2012). *Declaración de Bucarest — Aprovechar al máximo nuestro potencial consolidando el EEES*. Bucarest, 26 y 27 de abril de 2012. Recuperado el 28/11/2019 de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe* [documento en línea]. Recuperado el 11/04/2020 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- UNESCO. (2009). *Estándares de competencia en TIC para docentes* [documento en línea]. Recuperado 14/10/2018 de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- US-Legal. (2019). *Free Legal Dictionary*. Disponible en <https://definitions.uslegal.com/> [fecha consulta: 01/10/2019].
- Valdivielso Blanco, M. (2008). Política lingüística, norma lingüística y terminología. *Tonos Digital*, nº 16, s.p. Recuperado el 23/09/2019 de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/238>
- Valle López, Javier M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. MEC, Secretaría de Investigación y Documentación Educativa.
- Vaqueiro Romero, M.M. (2012). Web 2.0 y aprendizaje: Blogs y wikis en la enseñanza de segundas lenguas. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Ramos (Eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera*. (pp. 535-546). Universidad de Valladolid: ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Varo Domínguez, D., & Cuadros Muñoz, R. (2013). Twitter y la enseñanza de español como segunda lengua. *redELE*, 25. Recuperado el 29/05/2019 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/63450>
- Williams, M., & Burden, R. L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

- Xunta de Galicia. (1987a). Decreto 128/1987, de 4 de junio, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Lugo. *DOG*, de 27 de junio de 1987, nº 117, 2499.
- Xunta de Galicia. (1987b). Decreto 144/1987, de 4 de junio, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Pontevedra. *DOG*, de 2 de julio de 1987, nº 124, 2692.
- Xunta de Galicia. (1987c). Decreto 228/1987, de 3 de septiembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Ourense. *DOG*, de 15 de septiembre de 1987, nº 177, 3746.
- Xunta de Galicia. (1988). Decreto 126/1988, de 5 de mayo, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo, provincia de Pontevedra. *DOG*, de 27 de mayo de 1988, nº 101, 2374.
- Xunta de Galicia. (1989). Decreto 239/1989, de 19 de octubre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Ferrol, provincia de A Coruña. *DOG*, de 13 de noviembre de 1989, nº 217, 5420.
- Zariquiey Biondi, F. (2017). *Guía CooperaMooc. Una propuesta para implantar el aprendizaje cooperativo* [publicación online para el MOOC del Intef «Aprendizaje cooperativo»]. Recuperado el 29/09/2017 de <http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Zariquiey Biondi, F. (2019). *Cooperar para aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo* (3ª edición). Madrid: SM.
- Zariquiey Biondi, F. (s.f.). *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo* [publicación online para el Colectivo Cinética]. Recuperado el 29/09/2017 de <http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica-guia-red-aprendizaje-cooperativo.pdf>

Normativa relacionada con el nacimiento y evolución de la red de Escuelas Oficiales de Idiomas por orden cronológico³⁹

Real Decreto de 30 de septiembre de 1887 relativo a la enseñanza de idiomas en los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas oficiales. *Gaceta de Madrid*, 5 de octubre de 1887, nº 278, 40.

Real Decreto de 18 de abril de 1900 sobre la supresión del Ministerio de Fomento y la creación, en su lugar, de dos nuevos departamentos ministeriales, que se denominarán respectivamente Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obra. *Gaceta de Madrid*, 19 de enero de 1900, nº 109, 316-317.

Real Decreto de 20 de julio de 1900 reformando estudios de segunda enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 22 de julio de 1900, nº 203, 307-310.

Real Orden de 1 de enero de 1911 para la organización de la Escuela Central de Idiomas creada en el vigente presupuesto. *Gaceta de Madrid*, 2 de enero de 1911, nº 2, 41.

Real Orden de 30 de mayo de 1911 por la que se amplían las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas a lengua y literatura castellana y árabe vulgar. *Gaceta de Madrid*, 26 de junio de 1911, nº 177, 859.

Real Orden de 15 de enero de 1912 por la que se amplían las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas a las lenguas italiana y portuguesa. *Gaceta de Madrid*, 19 de enero de 1912, nº 19, 166.

Real Orden de 1 de enero de 1913 disponiendo se distribuya en la forma que se indica el crédito de 28.000 pesetas consignado en el capítulo 7º del artículo 2º de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 12 de enero de 1913, nº 12, 100-101.

Real Orden de 1 de enero de 1916 disponiendo se distribuya en la forma que se publica el crédito de 28.500 pesetas consignado en el capítulo 7º del artículo 2º de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid*, 6 de enero de 1916, nº 6, 38.

Real Decreto de 24 de enero de 1916 según el cual todos los ejercicios de oposición a Cátedras de Lenguas vivas, en cuantos Centros de enseñanza dependen del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes serán hechos, tanto para la parte oral como para la escrita, en la misma lengua designada en la convocatoria. *Gaceta de Madrid*, 25 de enero de 1916, nº 25, 196-197.

³⁹ En relación con la creación de nuevas Escuelas cabe decir que solo se recoge la normativa de 1911 a 1989.

- Real Orden de 1 de enero de 1917 disponiendo se distribuya en la forma que se publica el crédito de 28.500 pesetas consignado en el capítulo 7º del artículo 2º de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 19 de enero de 1917, nº 19, 158-159.*
- Real Orden de 10 de enero de 1918 disponiendo se distribuya en la forma que se especifica el crédito de 28.250 pesetas consignado en el capítulo 7º del artículo 2º de la vigente ley de Presupuestos para los gastos del personal docente con destino a las enseñanzas de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 13 de enero de 1918, nº 13, 124.*
- Real Orden de 6 de noviembre de 1918 publicando la plantilla del personal docente de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 4 de diciembre de 1918, nº 338, 871.*
- Real Decreto de 24 de octubre de 1924 declarando exceptuada de la amortización la plantilla del personal docente que la ley de Presupuestos vigente asigna a la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 31 de octubre de 1924, nº 305, 482.*
- Real Orden de 4 de marzo de 1927 por la que la Escuela Central de Idiomas queda adscrita a la Universidad Central. *Gaceta de Madrid, 10 de marzo de 1927, nº 69, 1473.*
- Real Orden de 10 de octubre de 1930 por la que se aprueba el reglamento orgánico y de régimen interior de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 19 de octubre de 1930, nº 292, 380-383.*
- Orden Ministerial de 13 de octubre de 1932 disponiendo que el importe de la matrícula en la Escuela Central de Idiomas sea el de 25 pesetas por cada idioma. *Gaceta de Madrid, 25 de octubre de 1932, nº 299, 564-565.*
- Orden Ministerial de 27 de junio de 1935 por la que se aprueba el plan de estudios de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de Madrid, 15 de julio de 1935, nº 196, 561-564.*
- Decreto de 21 de julio de 1936, disponiendo la cesantía de todos los empleados que hubieran tenido participación en el movimiento subversivo contrario a la república. *Gaceta de Madrid, 22 de julio de 1936, 204, 770.*
- Decreto de 31 de julio de 1936, disponiendo se consideren vacantes todos los Rectorados, Direcciones y Secretarías de los Centros docentes de España. *Gaceta de Madrid, 1 de agosto de 1936, nº 214, 990.*
- Decreto de 7 de agosto de 1936, para la cesantía de D. Fernando Díaz de Mendoza Serrano, Catedrático numerario de la Escuela Superior de Comercio de Madrid y Profesor Auxiliar de la Escuela Central de Idiomas; D. Pedro Rivas Ruiz, Profesor numerario de la Escuela Central de Idiomas (...). *Gaceta de Madrid, 11 de agosto de 1936, nº 224, 1195.*
- Decreto nº 101, de 8 de septiembre de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, dictando las reglas a que habrán de sujetarse las presentaciones de empleados públicos que se hallen fuera de su residencia oficial, fijándose las normas que deberán observar las

Autoridades y Centros para normalizar la situación de aquellos funcionarios. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, de 12 de septiembre de 1936, nº 20, 77.*

Decreto 108/1936, de 13 de septiembre, de la Junta de Defensa Nacional, declarando fuera de la Ley a los partidos o agrupaciones políticas que desde la convocatoria de las elecciones celebradas el 16 de febrero último han integrado el llamado Frente Popular, señalándose las medidas y sanciones que habrán de adoptarse tanto sobre aquéllas como sobre los funcionarios públicos y los de empresas subvencionadas por el Estado. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España, de 16 de septiembre de 1936, nº 22, 85-86.*

Decretos de 19 de septiembre de 1936 para la cesantía de funcionarios dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Gaceta de Madrid, 20 de septiembre de 1936, nº 264, 1900-1901.*

Decreto de 23 de septiembre de 1936, facultando a este Ministerio para trasladar libremente a los Maestros nacionales, Inspectores, Profesores de Normal y Escuelas especiales, Catedráticos de Instituto y de Universidad y a todo el personal docente que depende del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *Gaceta de Madrid, 24 de septiembre de 1936, nº 268, 1951.*

Decreto de 27 de septiembre de 1936, para la depuración de los funcionarios públicos. *Gaceta de Madrid, 29 de septiembre de 1936, nº 273, 2042-2043.*

Decreto (rectificado) de 29 de septiembre de 1936, disponiendo queden suspensos en todos sus derechos los funcionarios públicos, cualquiera que sea el Ministerio o Centro en que presten servicio, incluso los de las Sociedades administradoras de los Monopolios y cualquiera que sea la situación en que se encuentren, exceptuándose los pertenecientes a Instituciones y Cuerpos armados, y que dentro del plazo de un mes, los funcionarios que deseen reintegrarse a sus respectivas situaciones o categorías los soliciten del Ministro correspondiente. *Gaceta de Madrid, 29 de septiembre de 1936, nº 273, 2042-2043.*

Decreto nº 66, de 8 de noviembre de 1936, para la depuración del personal de Instrucción Pública. *BOE, 11 de noviembre de 1936, nº 27, 153.*

Decreto nº 93, de 3 de diciembre de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, declarando cesantes, sin formación de expediente, a todos los funcionarios que se hallen fuera de su residencia, en territorio liberado, sin la debida autorización. *BOE, de 9 de diciembre de 1936, nº 51, 354.*

Decreto-Ley de 5 de diciembre de 1936, del Gobierno del Estado dictando reglas para la separación definitiva del servicio de toda clase de empleados. *BOE, de 9 de diciembre de 1936, nº 51, 349-350.*

- Circular a los Vocales de las Comisiones depuradoras de Instrucción Pública, de 7 de diciembre de 1936. *BOE, 10 de diciembre de 1936, nº 52, 360-361.*
- Orden de 10 de septiembre de 1938, separando definitivamente del servicio a don Jesús de Azara y Heredia, profesor de alemán de la Escuela Superior de Arquitectura y de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de la República, 22 de septiembre de 1938, nº 265, 1379.*
- Orden de 7 de diciembre de 1938, separando definitivamente de la Enseñanza a don Francisco Javier Tapia Cervantes, Profesor de inglés de la Escuela Central de Idiomas. *Gaceta de la República, 12 de diciembre de 1938, nº 346, 1064.*
- Ley de 10 de febrero de 1939 fijando normas para la depuración de funcionarios públicos. *BOE, 14 de febrero de 1939, nº 45, 856-859.*
- Orden de 18 de marzo de 1939 sobre depuración de Funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Nacional y creación de la Comisión Superior Dictaminadora de los expedientes de depuración. *BOE, 23 de marzo de 1939, nº 82, 1658-1660.*
- Orden de 29 de julio de 1940, sobre la resolución de expedientes de depuración relativos al Profesorado de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 16 de agosto de 1940, nº 229, 5686-5687.*
- Orden de 11 de diciembre de 1940, por la que se resuelven los expedientes de depuración del personal que se menciona de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. *BOE, 19 de diciembre de 1940, nº 354, 8685.*
- Orden de 16 de septiembre de 1941, por la que se resuelven los expedientes de depuración de D. Pedro Salinas Serrano y de D. Enrique Diez-Canedo y Reixa (...). *BOE, 22 de octubre de 1941, nº 295, 8220.*
- Orden del 23 de marzo de 1943, por la que se declara revisado el expediente de depuración de don José Arguelles Vázquez, Profesor numerario y Director que fue de la Escuela Central de Idiomas de Madrid. *BOE, 7 de abril de 1943, nº 97, 3073.*
- Orden de 16 de diciembre de 1946 por la que se restablece la enseñanza del portugués en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 6 de enero de 1947, nº 6, 234.*
- Orden de 24 de febrero de 1947 por la que se autoriza a la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica para que pueda otorgar su aprobación a las propuestas de desdoblamiento de cátedras en la Escuela Central de Idiomas, y para que sea atendida la enseñanza del idioma portugués. *BOE, 24 de mayo de 1947, nº 83, 1864.*
- Ley de 17 de julio de 1947 de modificación de las plantillas y dotaciones de distintos Cuerpos Técnicos y Auxiliares y de otro personal dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. *BOE, 18 de julio de 1947, nº 199, 4023-4027.*

- Orden de 29 de septiembre de 1950 por la que se modifican los derechos que reglamentariamente satisfacen por matrícula certificados, etc., los alumnos de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 19 de octubre de 1950, nº 292, 4430-4431.*
- Orden de 29 de septiembre de 1950 por la que se establece que los alumnos que se matriculen por vez primera en la Escuela Central de Idiomas y tengan ya conocimientos del idioma que estudien sean sometidos a un examen de suficiencia de curso. *BOE, 19 de octubre de 1950, nº 292, 4431-4432.*
- Orden de 1 de septiembre de 1953 por la que se dan normas para el desarrollo de la enseñanza de Español para extranjeros en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 23 de septiembre de 1953, nº 266, 5713.*
- Orden de 31 de agosto de 1954 sobre reajuste y elevación de algunas tasas en la Escuela Central de Idiomas, a partir del próximo curso 1954-1955. *BOE, 7 de septiembre de 1954, nº 250, 6088-6089.*
- Orden de 9 de mayo de 1956 por la que se establece la Lengua Rusa en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 4 de junio de 1956, nº 156, 3647.*
- Decreto de 21 de agosto de 1956 sobre adquisición de un inmueble en Madrid con destino a la instalación de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 20 de septiembre de 1956, nº 264, 6080.*
- Orden de 2 de julio de 1957 por la que se reajustan las tasas académicas y administrativas de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 10 de julio de 1957, nº 177, 557.*
- Decreto-Ley 10/1959 de 21 de julio, de ordenación económica. *BOE, 22 de julio de 1959, nº 174, 10005-10007.*
- Orden de 4 de febrero de 1960 por la que se implanta la enseñanza libre en la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 11 de febrero de 1960, nº 36, 1680.*
- Ley 21/1964, de 29 de abril, sobre dotaciones de la Escuela Central de Idiomas. *BOE, 4 de mayo de 1964, nº 107, 5684-5685.*
- Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre, sobre creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao. *BOE, 13 de octubre de 1964, nº 246, 13380-13381.*
- Orden de 30 de septiembre de 1964 por la que se establece la enseñanza de la lengua china. *BOE, 5 de enero de 1965, nº 5, 217.*
- Orden de 15 de diciembre de 1964 por la que se distribuyen las dotaciones de las plantillas del Profesorado numerario y adjunto de la Escuela Central de Idiomas entre las distintas Lenguas que se cursan en la misma. *BOE, 6 de enero de 1965, nº 5, 273.*
- Ley 14/1967, de 8 de abril, sobre cambio de denominación de los Cuerpos de Profesores Numerarios y de Profesores Auxiliares de la Escuela Central de Idiomas e incremento de sus plantillas. *BOE, 11 de abril de 1967, nº 86, 4791-4792.*

- Decreto 1411/1968, de 27 de junio, por el que se aprueba la Reglamentación general para ingreso en la Administración Pública. *BOE*, 29 de junio de 1968, nº 156, 9574-9575.
- Orden de 7 de noviembre de 1968 por la que se regula la provisión de vacantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 13 de noviembre de 1968, nº 273, 16119-16121.
- Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza. *BOE*, 14 de enero de 1969, nº 12, 664.
- Orden de 19 de mayo de 1970 sobre régimen de designación de personal docente extranjero en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 17 de julio de 1970, nº 170, 11364-11365.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 6 de agosto de 1970, nº 187, 12525-15546.
- Resolución de 22 de junio de 1972 de la Dirección General de Personal por la que se anuncian, a efectos de su provisión, diversos puestos de trabajo de, carácter docente en Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 1 de julio de 1972, nº 157, 11829-11832.
- Orden de 7 de diciembre de 1973 por la que se convoca concurso-oposición para proveer plazas de Profesores auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 3 de enero de 1974, nº 3, 116-120.
- Orden de 12 de noviembre de 1973 por la que se modifica la de 7 de noviembre de 1968, reguladora de las vacantes del personal docente de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 5 de diciembre de 1973, nº 291, 23578.
- Orden de 17 de enero de 1978 por la que se abre nuevo plazo de presentación de instancias a concurso-oposición para proveer plazas de Profesores auxiliares de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 21 de febrero de 1978, nº 44, 4131.
- Constitución Española. *BOE*, 29 de diciembre de 1978, nº 311.
- Orden de 20 de abril de 1979 por la que se nombran profesores numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 19 de junio de 1979, nº 146, 13566.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). *BOE*, 27 de junio de 1980, nº 154, 14633-14636.
- Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de su profesorado. *BOE*, 16 de julio de 1981, nº 169, 16176-16177.
- Orden de 26 de abril de 1982 por la que se convoca con carácter general concurso-oposición restringido al Cuerpo de Profesores Agregados Numerarios de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 4 de mayo de 1982, nº 106, 11336-11337.
- Orden de 29 de abril de: 1982 por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 6 de mayo de 1982, nº 108, 11692-11694.

Real Decreto 2660/1982, de 15 de octubre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 23 de octubre de 1982, nº 254, 29338.

Decreto 170/1983, de 28 de abril, por el que se crea una Escuela Oficial de Idiomas en Girona. *DOGC*, 20 de mayo de 1983, nº 330, 1233-1234.

Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convoca concurso de méritos entre Profesores Agregados de Escuelas Oficiales de Idiomas para el acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 10 de junio de 1983, nº 138, 16139-16142.

Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en el cuerpo de Profesores Agregados de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 10 de junio de 1983, nº 138, 16143-16146.

Orden de 1 de junio de 1983 por la que se convoca, con carácter general, concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 15 de junio de 1983, nº 142, 16712-16717.

Orden de 22 de marzo de 1984 por la que, en colaboración con la Embajada Francesa, se convocan ciento treinta plazas para cursos de perfeccionamiento en Francia durante el verano de 1984, dirigidas al Profesorado numerario de «Francés» de Educación General Básica, Enseñanzas Medias, Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Enseñanzas Integradas. *BOE*, 4 de abril de 1984, nº 81, 9479-9480.

Orden de 22 de marzo de 1984 por la que, en colaboración con el Consejo Británico, se convocan cuatrocientas sesenta y seis plazas para cursos de perfeccionamiento en el Reino Unido y en España durante el verano de 1984, dirigidas al Profesorado numerario de «Inglés» de Educación General Básica, Enseñanzas Medias, Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Enseñanzas Integradas. *BOE*, 4 de abril de 1984, nº 81, 9480-9483.

Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la Función Pública. *BOE*, 3 de agosto de 1984, nº 185, 22629-22650.

Decreto 98/1985, de 25 de junio, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Castellón de la Plana. *DOGV*, de 29 de julio de 1985, nº 275, 2505.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *BOE*, 4 de julio de 1985, nº 159, 21015-21022.

Orden de 11 de julio de 1985 por la que se autoriza a la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid a impartir las enseñanzas de los idiomas danés, holandés y griego. A partir del curso académico 1985-86. *BOE*, 3 de septiembre de 1985, nº 211, 27781.

Orden de 13 de octubre de 1985 por la que se rectifica la Orden de 11 de julio por la que se autorizaba a la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid a impartir las enseñanzas de los

idiomas danés, holandés y griego a partir del curso 1985/1986. *BOE*, 13 de noviembre de 1985, nº 272, 35779.

Decreto 115/1986, de 26 de junio, por el que se crean las Escuelas Oficiales de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria y Santa Cruz de Tenerife. *BO de la Comunidad Autónoma de Canarias*, 11 de julio de 1986, nº 81, 2063-2064.

Real Decreto 1837/1986, de 22 de agosto, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Albacete, Ávila, Cáceres, Cuenca, León, Oviedo, Palencia, Palma de Mallorca, Soria y Teruel. *BOE*, 22 de agosto de 1986, nº 217, 31254.

Decreto 321/1986, de 23 de octubre, de creación de una Escuela Oficial de Idiomas en Lleida. *DOGC*, 14 de noviembre de 1986, nº 766, 3857-3858.

Decreto 128/1987, de 4 de junio, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Lugo. *DOG*, de 27 de junio de 1987, nº 117, 2499.

Decreto 144/1987, de 4 de junio, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Pontevedra. *DOG*, de 2 de julio de 1987, nº 124, 2692.

Real Decreto 1091/1987, de 28 de agosto, por el que se crean por desdoblamiento de la Escuela Central de Idiomas de Madrid, las de Madrid-barrio de Valdezarza, Madrid-barrio de San Blas y Madrid-barrio de Carabanchel. *BOE*, 5 de septiembre de 1987, nº 213, 27256.

Real Decreto 1092/1987, de 28 de agosto, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas, en las localidades de Guadalajara, Huesca, Ponferrada (León), Logroño, Alcorcón (Madrid), Segovia, Santander, Valladolid y Zamora. *BOE*, 5 de septiembre de 1987, nº 213, 27256.

Decreto 228/1987, de 3 de septiembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Ourense. *DOG*, de 15 de septiembre de 1987, nº 177, 3746.

Decreto 170/1987, de 26 de octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana, por el que se crean las Escuelas Oficiales de Idiomas de Alzira, Gandía y Elx. *DOGV*, de 2 de noviembre de 1987, nº 693, s.p.

Decreto 126/1988, de 5 de mayo, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Vigo, provincia de Pontevedra. *DOG*, de 27 de mayo de 1988, nº 101, 2374.

Ley 23/1988, de 28 de julio, de modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública. *BOE*, 29 de julio de 1988, nº 181, 23401-23405.

Real Decreto 893/1988, de 29 de julio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Gijón (Asturias), Badajoz, Plasencia (Cáceres), Puertollano (Ciudad Real), Alcañiz (Teruel), Toledo y Zaragoza número II. *BOE*, 5 de agosto de 1988, nº 187, 24351.

- Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre, sobre Órganos de Gobierno de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 8 de septiembre de 1988, nº 216, 26856-26859.
- Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. *BOE*, 10 de septiembre de 1988, nº 218, 26964.
- Decreto 276/1988, de 6 de septiembre, por el que se crean Escuelas Oficiales de Idiomas en las provincias de Huelva y Cádiz. *BOJA*, 12 de octubre de 1988, nº 80, 4267-4268.
- Decreto 264/1988, de 12 de septiembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Tarragona. *DOGC*, 30 de septiembre de 1988, nº 1050, 3659.
- Real Decreto 723/1989, de 16 de junio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Astorga (León), Avilés (Asturias), Fuenlabrada (Madrid), Leganés (Madrid), Las Rozas (Madrid), Melilla, Mérida (Badajoz), Miranda de Ebro (Burgos), Talavera de la Reina (Toledo) y Tudela (Navarra). *BOE*, 23 de junio de 1989, nº 149, 19516.
- Decreto 180/1989, de 27 de julio, por el que se crean y ponen en funcionamiento tres Escuelas Oficiales de Idiomas en los Territorios Históricos de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. *DOPV*, 23 de agosto de 1989, nº 157, 5631-5632.
- Decreto 196/1989, de 19 de septiembre, por el que se crean Escuelas Oficiales de Idiomas en las Provincias de Almería, Córdoba y Jaén. *BOJA*, 22 de septiembre de 1989, nº 74, 4203.
- Orden de 20 de septiembre de 1989, por la que se convocan cursos de formación complementaria para Profesores de Educación General Básica, especialistas y/o habilitados en Lenguas extranjeras, en colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 21 de octubre de 1989, nº 253, 33168-33169.
- Decreto 239/1989, de 19 de octubre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Ferrol, provincia de A Coruña. *DOG*, de 13 de noviembre de 1989, nº 217, 5420.
- Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros. *BOE*, 18 de diciembre de 1989, nº 302, 39148-39167.
- Real Decreto 923/1990, de 13 de julio, por el que se crean sendas Escuelas Oficiales de Idiomas en las localidades de Alcázar de San Juan (Ciudad Real), Almansa (Albacete), Almendralejo (Badajoz), Calahorra (La Rioja), Calatayud (Zaragoza), Cartagena (Murcia), Ejea de los Caballeros (Zaragoza), La Felguera (Asturias), Hellín (Albacete), San Fernando de Henares (Madrid), Torrelavega (Cantabria) y Villanueva-Don Benito (Badajoz). *BOE*, 18 de julio de 1990, nº 171, 20856.
- Orden de 2 de agosto de 1990 por la que se convocan cursos de formación complementaria para Profesores de Educación General Básica que imparten lenguas extranjeras en

colaboración con las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 17 de septiembre de 1990, nº 223, 27208 a 27209.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE*, 4 de octubre de 1990, nº 238, 28927-28942.

Decreto Foral 346/1990, de 20 de diciembre, por el que se crea la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona. *BON*, de 14 de enero de 1991, nº 6, s.p.

Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se aprueban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 5 de febrero de 1992, nº 31, 3734-3742.

Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 30 de junio de 1993, nº 155, 19924-19941.

Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 21 de septiembre de 1993, nº 226, 27400-27438.

Orden de 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a Distancia. *BOE*, 13 de noviembre de 1993, nº 272, 31966-31971.

Ley Orgánica 1/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Ceuta. *BOE*, 14 de marzo de 1995, nº 62, 1-12.

Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. *BOE*, 14 de marzo de 1995, nº 62, 1-12.

Orden de 30 de abril de 1996 por la que se aprueba el temario que ha de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nueva especialidad y movilidad para la especialidad de Ruso de los Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 11 de mayo de 1996, nº 115, 16588 a 16589.

Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. *BOE*, 1 de septiembre de 1999, nº 209, 32162 a 32166.

Orden de 19 noviembre de 2001 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para las especialidades de Árabe, Chino, Danés, Griego, Japonés, Neerlandés y Rumano de los

Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 31 de diciembre de 2001, nº 313, 50667 a 50673.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (LOCE). *BOE*, 24 de diciembre de 2002, nº 307, 45188-45220.

Orden ECD/477/2003, de 5 de marzo, por la que se modifican parcialmente la Orden de 9 de septiembre de 1993, la Orden de 20 de abril de 1994, la Orden de 1 de febrero de 1996 y la Orden ECD/310/2002, de 15 de febrero, por las que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso a los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 6 de marzo de 2003, nº 56, 9080 a 9083.

Orden ECD 1904/2003, de 24 de junio, por la que se aprueban, con carácter experimental, los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especiales de los idiomas Finés, Irlandés y Sueco. *BOE*, 10 de julio de 2003, nº 164, 26965-26971.

Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 31 de julio de 2003, nº 182, 29783-29786.

Orden ECD/2606/2003, de 28 de julio, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nueva especialidad y movilidad para las especialidades de catalán y gallego de los Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. *BOE*, 23 de septiembre de 2003, nº 228, 34863 a 34865.

Real Decreto 423/2005, de 18 de abril, por el que se fijan las enseñanzas comunes del nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 30 de abril de 2005, nº 103, 14790-14854.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Legislación consolidada). *BOE*, 4 de mayo de 2006, nº 106, 17158-17207.

Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 4 de enero de 2007, nº 4, 465-473.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso y accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio

de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la cita ley. *BOE*, 2 de marzo de 2007, nº 53, 8915-8938.

Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. *BOE*, 1 de diciembre de 2007, nº 288, 1-36.

Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 9 de abril de 2010, nº 86, 1-4.

Orden EDU/3137/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 18 de noviembre de 2011, nº 278, 119910-120131.

Orden ECD/191/2012, de 6 de febrero, por la que se regulan los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 7 de febrero de 2012, nº 32, 10562-10564.

Real Decreto 999/2012, de 29 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 14 de julio de 2012, nº 168, 50536 a 50537.

Real Decreto 426/2013, de 14 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para la inclusión del idioma coreano. *BOE*, 5 de julio de 2013, nº 160, 50306-50307.

Real Decreto 516/2013, de 5 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. *BOE*, 2 de agosto de 2013, nº 184, 56256-56257.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE*, 10 de diciembre de 2013, nº 295, 97858-97921.

Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto. *BOE*, 23 de diciembre de 2017, nº 311, 127773-127838.

Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *BOE*, 24 de febrero de 2018, nº 49, 21825-21828.

Decreto 37/2018, de 20 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de los niveles básico, intermedio y avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 24 de septiembre de 2018, nº 185, 37365-37502.

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *BOE*, 12 de enero de 2019, nº 11, 2260-2268.

Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (LOMLOE). *BOCG*, 22 de febrero de 2020, Serie A, nº 49-1, 1-55.

ANEXO I

Instrumento de medición EOI-TIC

Como ya indicamos, la herramienta empleada para la recogida de datos sobre el impacto de las TIC en la enseñanza presencial del alemán en EOI fue una encuesta online, realizada a profesores de alemán presencial de dicha institución de toda España.

Al no encontrar estudios que hubieran desarrollado una herramienta de medición para la evaluación del uso de las TIC en este ámbito concreto hubimos de elaborar una que, a la postre, denominamos EOI-TIC y que presentamos aquí.

El instrumento incluyó originariamente 21 ítems formados por cuestiones dicotómicas, de elección múltiple y de escalas de ordenación, así como preguntas puntuales de respuesta abierta. Además de los correspondientes datos sociodemográficos, el cuestionario integra tres dimensiones: equipamiento del centro educativo, competencia digital docente y uso de las TIC en el aula.



TIC en el aula de alemán de EOI

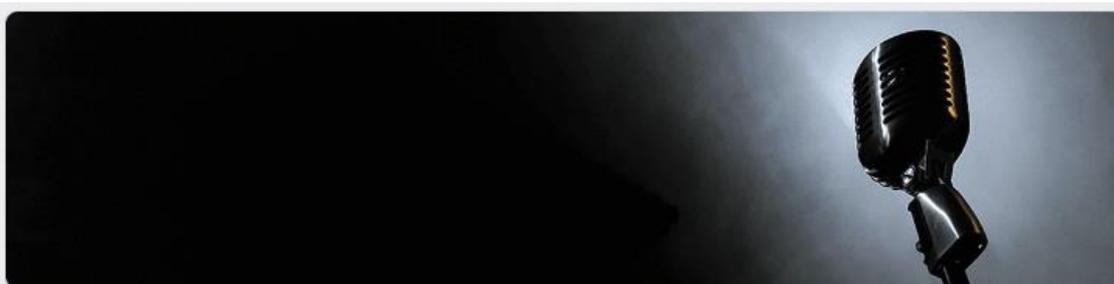
Este cuestionario consta de 21 preguntas y ha sido elaborado desde la Universidad de Burgos con el fin de recabar datos objetivos sobre el equipamiento tecnológico y el uso de las TIC en el aula de alemán de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Recuerde que se mantendrá el anonimato sobre todos los datos aportados.

Todas las preguntas marcadas con asterisco (*) son de respuesta obligatoria.

*Obligatorio



A. Características sociodemográficas



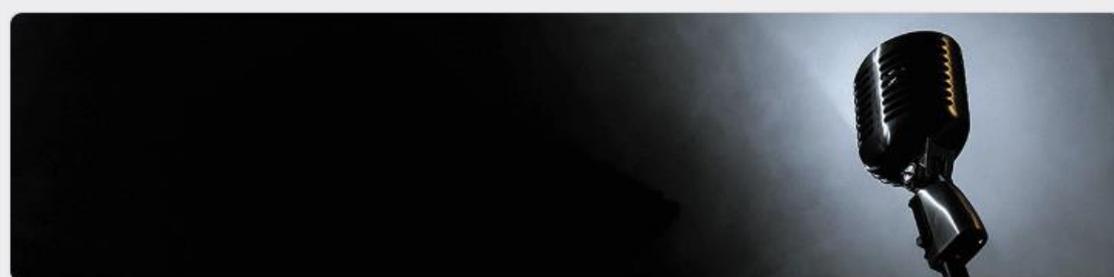
TIC en el aula de alemán de EOI

*Obligatorio

B. Datos generales del centro educativo

En esta sección se recogen datos generales sobre el centro educativo, sobre el profesorado y el alumnado de alemán de enseñanza presencial, así como sobre el equipamiento tecnológico del centro educativo.

* Los listados de las comunidades autónomas y provincias han sido extraídos de la página web del INE - Instituto Nacional de Estadística.

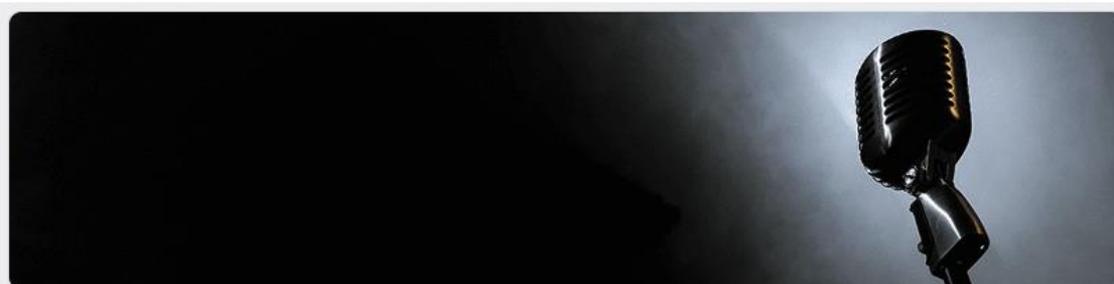


TIC en el aula de alemán de EOI

*Obligatorio

C. Competencia digital del docente

Este apartado se centra en la formación del docente en competencia digital.



TIC en el aula de alemán de EEOOII

*Obligatorio

D. Utilización de las TIC por parte del profesorado de alemán

La última sección del cuestionario gira en torno al uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de los docentes de alemán presencial de EEOOII.

Preguntas del cuestionario

TIC en el aula de alemán de EOI

Este cuestionario consta de 21 preguntas y ha sido elaborado desde la Universidad de Burgos con el fin de recabar datos objetivos sobre el equipamiento tecnológico y el uso de las TIC en el aula de alemán de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Recuerde que se mantendrá el anonimato sobre todos los datos aportados. Todas las preguntas marcadas con asterisco (*) son de respuesta obligatoria.

A. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Sexo*

- Hombre
- Mujer

2. Edad*

3. Número de años como docente*

B. DATOS GENERALES DEL CENTRO EDUCATIVO

En esta sección se recogen datos generales sobre el centro educativo, sobre el profesorado y el alumnado de alemán de enseñanza presencial, así como sobre el equipamiento tecnológico del centro educativo.

** Los listados de las comunidades autónomas y provincias han sido extraídos de la página web del INE, Instituto Nacional de Estadística.

4. Comunidad autónoma o ciudad autónoma del centro educativo*

5. Provincia del centro educativo*

6. Localidad del centro educativo*

7. Número total de docentes de alemán del centro educativo*

8. Niveles de alemán que se imparten en el centro educativo en enseñanza presencial. (Es posible marcar varias respuestas.)*

- Básico
- Intermedio
- Avanzado
- C1
- Otros

9. ¿Dispone el centro educativo de conexión a Internet?*

- Sí
- No

9.A. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿quién tiene acceso a Internet? (Es posible marcar varias respuestas.)*

- La administración del centro
- El profesorado
- El alumnado matriculado en el centro

9.B. En caso de que el centro educativo disponga de conexión a Internet, defina, en su opinión, la calidad del servicio.

Muy mala	Mala	Aceptable	Buena	Muy buena
----------	------	-----------	-------	-----------

10. ¿Dispone el centro educativo de conexión Wifi de acceso libre para el alumnado?*

- Sí
- No

10.B. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, defina, en su opinión, la calidad del servicio.

Muy mala	Mala	Aceptable	Buena	Muy buena
----------	------	-----------	-------	-----------

11. ¿Dispone el centro educativo de una sala de ordenadores operativa con conexión a Internet para uso del alumnado?*

- Sí
- No

12. ¿Cuenta el centro educativo con una plataforma online para proponer y gestionar tareas de aprendizaje en el marco de la enseñanza presencial de idiomas?*

- Sí
- No

12.A. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿qué plataforma educativa?

C. COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE

Este apartado se centra en la formación del docente en competencia digital.

13. ¿Ha recibido formación para la planificación de actividades educativas con medios tecnológicos?*

Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
------	------	--------	----------	-------

13.A. En caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior, ¿qué tipo de formación? (Es posible marcar varias respuestas.)

- Presencial
- Semipresencial
- Online

13.B. En caso de haber recibido formación, ¿dónde ha cursado la misma? (Es posible marcar varias respuestas.)

- a) Formación organizada por la Administración central
- b) Formación organizada por las Administraciones autonómicas
- c) Formación organizada por el centro educativo
- d) Formación organizada por otros centros o instituciones educativas
- e) Formación no específica para docentes ofertada en plataformas online
- f) Autoformación
- e) Otros

14. ¿Cómo considera su nivel de competencia digital?*

Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
------	---------	-------	-----------	-----------

D. UTILIZACIÓN DE LAS TIC POR PARTE DEL PROFESORADO DE ALEMÁN

La última sección del cuestionario gira en torno al uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de los docentes de alemán presencial de EOI.

15. Indique qué uso hace de las tecnologías de la información y comunicación con sus alumnos de alemán y con qué frecuencia.*

a) Utilizo blogs, páginas web y/o wikis para compartir contenidos con el alumnado.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
b) Utilizo las redes sociales generalistas –tipo Facebook, Twitter, Instagram o similares- para comunicarme con el alumnado.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho

c) Utilizo el correo electrónico para comunicarme con el alumnado.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
d) Utilizo plataforma(s) educativa(s) –tipo Edmodo o similar- para compartir mensajes, documentos, enlaces y/o proponer y gestionar tareas y actividades con el alumnado.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
e) Utilizo el ordenador y/o dispositivos móviles como reproductores de audio, vídeo y/o presentaciones en el desarrollo de las clases.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
f) Utilizo el ordenador, la pizarra digital y/o dispositivos móviles como soporte para que los alumnos realicen ejercicios de respuesta cerrada.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
g) Utilizo el ordenador o cualquier otro dispositivo tecnológico para que el alumnado realice ejercicios de fonética.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho

<p>h) Utilizo el ordenador y/o dispositivos móviles con conexión a Internet como herramienta para la búsqueda de información por parte del alumnado en el desarrollo de las clases.</p>	<p><input type="radio"/> Ninguno <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Normal <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Mucho</p>
<p>i) Utilizo apps para que los alumnos creen contenidos de audio y/o vídeo en lengua alemana.</p>	<p><input type="radio"/> Ninguno <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Normal <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Mucho</p>
<p>j) Utilizo blogs, páginas web y/o wikis para que los alumnos creen contenidos en lengua alemana.</p>	<p><input type="radio"/> Ninguno <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Normal <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Mucho</p>
<p>k) Utilizo las redes sociales generalistas –tipo Facebook, Twitter, Instagram o similares- para que los alumnos se expresen e interactúen en lengua alemana.</p>	<p><input type="radio"/> Ninguno <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Normal <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Mucho</p>
<p>l) Utilizo aplicaciones de videollamada para que los alumnos se expresen e interactúen en lengua alemana.</p>	<p><input type="radio"/> Ninguno <input type="radio"/> Poco <input type="radio"/> Normal <input type="radio"/> Bastante <input type="radio"/> Mucho</p>

m) Utilizo apps para que los alumnos creen mapas conceptuales en lengua alemana.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
n) Utilizo herramientas ofimáticas online – tipo Google Drive o Dropbox- para que los alumnos creen (de forma cooperativa) y compartan contenidos en lengua alemana.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
o) Utilizo el portafolio digital como herramienta de recopilación del trabajo individual de los alumnos.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
p) Explico el manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de vocabulario.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
q) Explico el manejo de aplicaciones específicas para el aprendizaje de idiomas.	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho

15.A. ¿Qué otros usos hace de las TIC con su alumnado de alemán presencial que no hayan sido nombrados anteriormente?

16. ¿En qué medida considera que el uso de las TIC puede tener un impacto favorable sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alemán?*

Ninguno
 Poco
 Normal
 Bastante
 Mucho

17. ¿Qué elementos positivos cree que puede tener el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alemán?*

a) Posibilidad de aprendizajes contextualizados	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
b) Refuerzo de la actitud activa del alumnado	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
c) Refuerzo del diálogo y la interacción	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
d) Fomento de aprendizajes cooperativos	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
e) Fomento de la exploración, la selección y el análisis	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
f) Fomento de la observación, el descubrimiento, la reflexión y el razonamiento	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
g) Fomento de la creatividad	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
h) Fomento de la integración en la diversidad	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho

i) Fomento de la autonomía en la gestión del propio proceso de aprendizaje del idioma	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
j) Mejora de la flexibilidad en los ritmos de aprendizaje	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho
k) Refuerzo de la motivación	<input type="radio"/>	Ninguno	<input type="radio"/>	Poco	<input type="radio"/>	Normal	<input type="radio"/>	Bastante	<input type="radio"/>	Mucho

18. ¿Con qué obstáculos se encuentra para utilizar las TIC en su actividad como docente de alemán? (Es posible marcar varias respuestas.)*

- a) Falta de motivación personal para su implementación en el aula
- b) Competencia digital insuficiente como docente
- c) Falta de tiempo para formarme en competencia digital
- d) Competencia digital insuficiente por parte de algunos alumnos (alumnos no familiarizados con el uso de las tecnologías)
- e) Alumnado con equipamiento tecnológico insuficiente (por ejemplo, en caso de trabajar con el móvil en el aula: alumnos con datos limitados en su Smartphone, etc.)
- f) La no integración del uso de las TIC en el currículo de las EOI
- g) Falta de apoyo de las Administraciones educativas
- h) Falta de apoyo del centro educativo en el que trabajo
- i) Falta de apoyo de los compañeros de trabajo
- j) Mala conexión a Internet en el centro educativo
- k) Falta de acceso a Internet gratuito para el alumnado en el centro educativo
- l) Equipamiento insuficiente en ordenadores del centro educativo
- m) Recursos digitales insuficientes para la enseñanza-aprendizaje del alemán
- n) Otros

19. ¿En qué medida considera que un buen equipamiento tecnológico de las EOI propicia una mayor utilización de las tecnologías?*

- Ninguno Poco Normal Bastante Mucho

20. ¿En qué medida considera un uso planificado de los teléfonos móviles en el aula como una buena herramienta de trabajo para el aprendizaje del alemán?*

- Ninguno Poco Normal Bastante Mucho

21. ¿Qué otros aspectos considera relevantes para la implementación o no de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alemán que no hayan sido citados en el cuestionario?

Como ya explicamos, el objetivo de esta encuesta es recabar datos objetivos sobre el equipamiento tecnológico de las EEOOII y el uso de las tecnologías de la información y comunicación en el aula de alemán. En caso de que al revisar su cuestionario nos surgieran preguntas le agradeceríamos que nos permitiera ponernos en contacto con usted, siempre que usted esté de acuerdo con ello.



Permito al grupo de investigación "TIC en el aula de alemán en EEOOII" de la Universidad de Burgos ponerse en contacto conmigo en caso de que precisen aclaraciones. *

Sí
 No

En caso de dar su consentimiento facilítenos por favor un correo electrónico para poder contactar con usted en caso necesario. La dirección será confidencial en cualquiera de los casos.

Tu respuesta _____

Página 4 de 4

GRACIAS DE NUEVO POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ANEXO II

Guías de los bloques de actividades de la experiencia educativa



Proyecto *deutschemobil*

Copyright © Febrero 2017 Mercedes Abad García



deutschemobil - dm by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

El presente anexo incluye las siete guías correspondientes a cada uno de los bloques de actividades de la experiencia educativa.

Todas ellas, excepto la guía de actividades introductorias, tienen la misma estructura: (1) Introducción; (2) Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado -con la descripción del punto de partida y la evolución paulatina del proyecto-; (3) Presentación del bloque de actividades; (4) Agrupamiento del alumnado para trabajar; (5) Organización del contexto cooperativo; (6) Bloque de actividades: qué van a trabajar/aprender y qué van a hacer para aprender; (7) Mapa de secuencias didácticas del bloque; (8) Evaluación del trabajo cooperativo -el bloque 3 no incluye este apartado-; y (9) Materiales del bloque de actividades -aquí se remite al correspondiente anexo-.

Asimismo, cabe indicar que, aunque parte de las indicaciones formuladas en las guías no pudieron seguirse -básicamente por lo reducido del tamaño de los grupos de alumnos colaboradores-, hemos considerado conveniente publicarlas tal como fueron concebidas inicialmente a fin de mantener y mostrar la esencia conceptual del proyecto y para que pueda servir de referencia a cualquier persona que quiera llevar a cabo un proyecto de estas características.

El conjunto de materiales del anexo se ha organizado de la siguiente manera:

- Guía del bloque de actividades introductorias
- Guía del bloque de actividades 1
- Guía del bloque de actividades 2
- Guía del bloque de actividades 3
- Guía del bloque de actividades 4
- Guía del bloque de actividades 5
- Guía del bloque de actividades 6

Guía del bloque de actividades introductorias

Secuencia de actividades introductorias - 1 Sesión (± 30-45 min.)

1. Presentar el proyecto *deutschmobil* en el aula con ayuda de la hoja suministrada para tal fin en [español](#) y en [alemán](#) (Véanse materiales “Hoja de presentación del proyecto a los alumnos”, 2 hojas en alemán y 2 hojas en español)⁴⁰.
2. Comunicar los requisitos para participar en el proyecto: tener una cuenta Gmail y activar el perfil de Google+. La herramienta para subir contenidos a los espacios virtuales desde el aula será, en principio, el móvil.
3. Enseñar a los alumnos lo imprescindible para el manejo de la aplicación Google+ con ayuda del [tutorial](#) suministrado (Véanse materiales “Tutorial de manejo de Google+”). *Si se considera necesario, se les puede hacer llegar el tutorial por correo electrónico para que ellos lo revisen en casa.*
4. Complimentar el [listado](#) proporcionado por MAG con los nombres y apellidos, correo de Gmail y nombre de perfil en Google+ de los alumnos (Véanse materiales “Listado para completar con nombres y direcciones de correo de Gmail de los alumnos”). Además, crearán su propia clave de firma (#etiquetadefirma) combinando las dos primeras letras de su nombre, más la primera letra de su primer apellido, más la primera letra del segundo. Dicha #etiquetadefirma habrán de incluirla en todas aquellas publicaciones en cuya elaboración hayan participado varias personas. Las personas que no tengan los datos de Gmail y G+ en esta primera sesión, cumplimentarán el listado en la sesión siguiente. *Insistir en la importancia de tener Gmail y Google+ activos a la mayor brevedad posible para no entorpecer el arranque del proyecto.* Hacer llegar a MAG la lista, una vez cumplimentada, para que ésta pueda cursar las correspondientes invitaciones a la comunidad virtual *dm gelb*, alojada en G+.

⁴⁰ (Nota añadida ya finalizado el proyecto:) Como ya indicamos, aunque se proyectó y creó un blog en Blogger, tal como figura en las hojas informativas del proyecto, finalmente no se hizo uso del mismo, fundamentalmente por el reducido número de entradas generadas en la CVA como consecuencia del también reducido número de alumnos participantes en el proyecto.

5. Comunicar a los alumnos que, una vez tengan su cuenta de Gmail y esté activo su perfil de G+, les llegará por correo una invitación de “Google+ deutschmobil” con el asunto “deutschmobil te ha invitado a unirte a dm gelb en Google+” que habrán de aceptar para pasar a formar parte de la comunidad virtual de aprendizaje: al abrir la invitación tendrán que seleccionar el botón rojo “Ir a la Comunidad” y después el botón verde “Aceptar”. *Recordarles también que revisen la carpeta spam por si les entrara allí la invitación.*

6. Subrayar que la tarea inaugural de la comunidad de Google+ se podrá realizar solo cuando todos los alumnos hayan recibido y aceptado la invitación para participar en la comunidad virtual privada de G+.

7. Acordar con los alumnos unas normas de uso de los espacios virtuales. Aquí podéis encontrar unas [normas básicas](#) a pactar con ellos que pueden ser completadas, si se considera necesario, o aceptadas tal cual si el alumnado está de acuerdo con ellas (Véanse materiales “Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán”, 2 páginas). *Si hubiera modificaciones en las mismas, hacérselas llegar a MAG para incluirlas en la infografía.*

Viel Erfolg!

Guía del bloque de actividades 1

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje
3. Presentación del bloque de actividades 1: *Sozialisiere dich auf Deutsch!*⁴¹
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas y roles
6. Bloque de actividades: qué van a trabajar/aprender y qué van a hacer para aprender
7. Mapa de secuencias: secuencias didácticas
8. Evaluación del trabajo cooperativo
9. Materiales del bloque de actividades 1

1. Introducción⁴²

Los enfoques pedagógicos y las orientaciones metodológicas propuestas en las guías del proyecto *deutschmobil (dm)* se fundamentan en el trabajo cooperativo y colaborativo como medio para que los alumnos aprendan de forma profunda y significativa.

Las pautas metodológicas -también las ofrecidas en los enlaces a pie de página de las distintas guías- han de servir de orientación para realizar las tareas planteadas, quedando al criterio de los docentes seguir las mismas tal cual o con modificaciones para adaptarlas a su concepción docente.

Con independencia de las propuestas aquí formuladas, será el profesor quien decida, en cada caso, qué estrategias metodológicas son las más adecuadas para el desarrollo de su actividad docente.

⁴¹ Título del bloque de actividades 1: *¡Socialízate en alemán!*

⁴² Los principales instrumentos de referencia para la elaboración de las guías de los bloques de actividades del proyecto *deutschmobil* han sido la "[Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo](#)", elaborada por F. Zariquiey Biondi (Zariquiey, s.f.) para el [Colectivo de Innovación Educativa Cinética](#), así como la "[Guía Cooperamooc. Una propuesta para implantar el aprendizaje cooperativo](#)", elaborada por el mismo autor para la 2ª edición del MOOC del Intef "[Aprendizaje Cooperativo](#)" (Zaraquiey, 2017). No obstante, y como no podía ser de otra manera, las pautas seguidas han sido adaptadas a las necesidades y el contexto de aprendizaje concretos que nos ocupan. (Nota añadida ya finalizado el proyecto:) Las citadas orientaciones se recogen en un único volumen en papel impreso, en la tercera edición de "Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo" (Zaraquiey, 2019).

2. Contexto de aprendizaje

El contexto de aprendizaje lo conforman dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (ahora denominado B1.2) de dos localidades distintas: EOI Aranda de Duero y EOI Astorga. Los puntos previstos para el encuentro e intercambio del alumnado son básicamente los espacios virtuales creados para tal efecto en Google+ y Blogger (CVA privada + blog de acceso público), estando igualmente proyectado realizar videoconferencias vía Hangouts⁴³.

3. Presentación del bloque de actividades 1:

Sozialisiere dich auf Deutsch!

Este primer bloque de actividades inaugurará la comunidad de aprendizaje en el entorno virtual, en donde el alumnado tendrá la oportunidad de entablar relaciones sociales en lengua alemana con compañeros y alumnos de su mismo nivel de idioma de otro centro educativo.

El bloque de actividades que nos ocupa consta de dos tareas que se realizarán en sesiones distintas: una presentación individual y una presentación colectiva.

En la primera sesión (\pm 30-45 min.) cada alumno se presentará individualmente redactando un texto que publicará en la comunidad virtual privada de Google+ *dm gelb* en la categoría “Sich kennen lernen” haciendo uso, preferiblemente y si es posible, del teléfono móvil.

En una segunda sesión (\pm 45-60 min.) redactarán un texto presentando su EOI y su ciudad que publicarán en la categoría “Aufgaben Oktober-November 17” de la CVA alojada en Google+, también preferiblemente con ayuda del móvil.

De entre los textos publicados elegirá el que consideren mejor de acuerdo con la [rúbrica](#) que les será proporcionada (Véanse materiales “Rúbrica para redacción: “Vuestra escuela y vuestra ciudad”) y se subirá al blog de la comunidad para darlo a conocer al gran público, inaugurándose con ello el mismo.

⁴³ (Nota añadida ya finalizado el proyecto:) Como ya explicamos anteriormente en el epígrafe titulado “Herramientas tecnológicas empleadas como instrumentos de trabajo”, finalmente no se hizo uso ni de Hangouts para videoconferencias entre alumnos usuarios ni del blog creado en Blogger.

** Si se desea, las presentaciones también podrán ser en vídeo.

Los **temas de comunicación fundamentales de este bloque de actividades** son los siguientes: relaciones sociales en Internet (redes sociales y blogs); conocerse; educación, formación, profesión y hobbies; la clase, la escuela y el aprendizaje de idiomas.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

Las orientaciones siguientes serán válidas para todas las actividades propuestas, si bien, para redactar el texto de la tarea 1 (presentación individual) se trabajará en parejas. Puesto que el proyecto *deutschmobil* se fundamenta en la cooperación convendrá organizar al alumnado en grupos heterogéneos⁴⁴.

Para no complicar en exceso la dinámica de trabajo, la mejor opción será formar equipos de cuatro personas -cuando sea posible-, combinando el trabajo de los cuatro integrantes del equipo al completo con el trabajo en parejas dentro del mismo grupo. De esta forma será más fácil coordinarse, llegar a acuerdos y conseguir que todos participen.

Criterios para la formación de grupos

Criterios prioritarios para la formación de grupos heterogéneos serán el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera y la competencia social o actitud cooperativa. En cada equipo confluirán personas con capacidades y actitudes distintas, evitando, en la medida de lo posible, poner a trabajar en parejas a alumnos de nivel muy dispar. A continuación un ejemplo de agrupamiento para un equipo de cuatro miembros:

Para el trabajo del equipo al completo => (2 al. nivel medio + 1 al. nivel alto + 1 al. nivel bajo)

Para el trabajo en parejas en el equipo => (1 al. nivel alto + 1 al. nivel medio) ó (1 al. nivel medio + 1 al. nivel bajo)

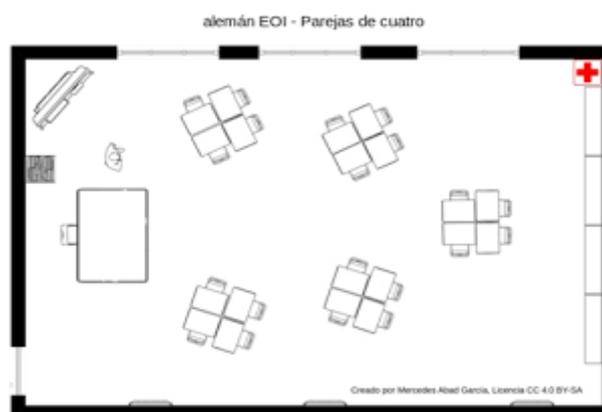
A los criterios descritos para la conformación de grupos heterogéneos pueden sumarse otros

⁴⁴ (Nota añadida ya finalizado el proyecto:) Como ya explicamos, la organización inicial prevista para el trabajo cooperativo en grupos no fue finalmente posible por lo reducido de los grupos-clase. No obstante, hemos querido mantener las indicaciones iniciales sobre cómo organizar a los alumnos para el trabajo cooperativo en el aula, pensando en otros contextos para los que pudieran servir de referencia.

como el sexo, la edad, etc., así como cualquier otro criterio que se considere relevante en función de las circunstancias concretas.

Disposición del espacio y colocación del alumnado

Para la disposición del aula se tendrán en cuenta la proximidad entre los alumnos, la movilidad para una cómoda monitorización docente, así como la visibilidad del profesor para el alumnado. En la imagen a la derecha del texto se presenta un posible modelo de disposición.



5. Organización del contexto cooperativo

Para conseguir un contexto de trabajo efectivo se dotará al grupo de unas normas pensadas para potenciar y organizar la cooperación. Para conseguir una mejor autorregulación del equipo en la resolución de la tarea 2 (redacción de un texto en grupo sobre su EOI y su ciudad) se asignarán roles como se describe más adelante. Para la resolución de la tarea 1 (presentación individual), los alumnos trabajarán en parejas.

Normas

Si aún no existieran unas **normas para la cooperación** en el aula será conveniente redactarlas de manera conjunta con el alumnado. Para que las normas resulten eficaces conviene que sean pocas, enunciarlas en positivo y en primera persona del plural, que sean claras, concretas, útiles y relevantes, realistas y asequibles, justas y comprensibles, además de revisables, tal como indica Zariquiey (2019). Además, desde distintos colectivos se nos hacen propuestas en este sentido:

- Mantenemos un nivel de ruido adecuado.
- Participamos en las actividades.
- Realizamos las tareas propuestas en el tiempo establecido.

- Cuando necesitamos ayuda acudimos a un compañero en primera instancia.
- Respetamos el turno de palabra.
- Cumplimos con nuestros roles y respetamos los de los compañeros.
- Intentamos llegar a acuerdos y consensos.

En cualquiera de los casos es conveniente que los alumnos se impliquen en la elaboración de las normas para facilitar su aceptación y posterior cumplimiento.

Si aún no se hubieran redactado **normas para el uso de los espacios virtuales**, se hará siguiendo las premisas arriba indicadas. Este [enlace](#) conduce a un modelo de normas básicas de cooperación en los espacios virtuales en formato bilingüe que ya citamos con anterioridad (Véanse materiales “Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán” en los “Materiales del bloque de actividades introductorias”).

Roles

Para que el trabajo en los grupos en la resolución de la tarea 2 (presentación de su EOI y su ciudad) sea más efectivo se han diseñado roles funcionales. Los roles pueden ser asignados por el profesor y, en tareas posteriores, se pueden ir rotando para que todos los alumnos tengan la oportunidad de ejercerlos⁴⁵. En este [enlace](#) se puede encontrar una propuesta de roles (Véanse materiales “Roles para el trabajo cooperativo en el aula y la Red - Infografía”).

6. Bloque de actividades 1

La primera de las tareas del proyecto está pensada para que los alumnos de ambos grupos-clase se conozcan y familiaricen con los espacios virtuales, siendo el fin último despertar la curiosidad y reforzar la motivación en su proceso de aprendizaje del idioma. Como ya apuntamos, para la resolución de la tarea 1 (presentación individual) se trabajará en parejas. Para la resolución de la tarea 2 (presentación de su EOI y su ciudad) se agrupará al alumnado en equipos heterogéneos pequeños con distribución de roles a fin de que el trabajo en el aula

⁴⁵ (Nota añadida ya terminado el proyecto:) Aunque el reparto de roles inicialmente previsto tampoco fue posible por lo reducido de los grupos, lo hemos mantenido en la presente guía, tal cual fue presentada a los docentes entonces, pensando en otros contextos para los que pudieran servir de orientación.

resulte efectivo en los términos ya explicados.

¿Qué van a trabajar/aprender?

- Familiarizarse con el entorno virtual de la comunidad de aprendizaje.
- Presentarse e intercambiar información personal en lengua alemana sobre actividades de tiempo libre, académicas y profesionales, redactando textos cortos adecuados a la situación de comunicación.
- Dar a conocer personas y entornos sociales (mi escuela, mi grupo de idiomas y mi ciudad), redactando textos cortos adecuados a la situación comunicativa.
- Usar recursos lingüísticos en alemán en situaciones reales de comunicación.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua extranjera.
- Planificar el trabajo en grupo.
- Resumir y transmitir información.
- Organizar el discurso escrito.
- Pedir la palabra, reaccionar y cooperar de manera adecuada.
- Mostrar una actitud activa y participativa, interviniendo con comentarios y haciendo uso de los botones de interacción en los espacios virtuales.
- Conocer y empatizar con compañeros de otros lugares que también aprenden alemán.
- Tomar conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.

¿Qué van a hacer para aprender?

- Redactar textos breves y concisos en lengua alemana para darse a conocer en una comunidad de aprendizaje / red social (Google+).
- Redactar textos breves y concisos en lengua alemana para presentar la institución en la que están aprendiendo la lengua extranjera, así como para dar a conocer a grandes rasgos su ciudad en la comunidad virtual de aprendizaje (Google+) y en la Red (blog).
- Atender a las dinámicas de trabajo acordadas (normas y roles).
- Debatir en el grupo sobre qué contenidos son los más idóneos y cuál es la mejor

<p>Subrayarles que la presentación ha de insertarse en la categoría “Sich kennen lernen” de la comunidad <i>dm gelb</i> y que tendrán la posibilidad de revisar y mejorar sus presentaciones fuera (o dentro) del aula, añadiendo fotos, etc. También habrán de revisar las presentaciones de sus compañeros y podrán comenzar a interaccionar entre ellos haciendo comentarios en sus entradas, participando en los hilos de conversación, etc.</p> <p>En el aula, el profesor actuará de guía y facilitador, atendiendo las dudas que tengan los alumnos durante la realización de la tarea. Si se considera oportuno se puede hacer una actividad previa para refrescar vocabulario relacionado con el tema (lluvia de ideas, etc.).</p>		
--	--	--

SESIÓN 2 (± 45-60 min.)

Tarea 2a - Presentación de su EOI y su ciudad	Agrupamiento	Técnicas o estrategias
<p>Dedicar los primeros minutos de la sesión a que los alumnos cuenten sobre su experiencia en la comunidad de G+: qué impresión tienen de los compañeros de la otra institución que han conocido a través de sus presentaciones en la CVA, qué les ha parecido la experiencia, qué aspectos positivos ven, qué dificultades experimentan, etc.</p> <p>Explicarles en qué consiste la nueva tarea: redactar un texto breve presentando la escuela y su grupo de idiomas. Entregarles la rúbrica correspondiente a esta actividad como soporte para resolverla y como herramienta para que posteriormente ellos mismos valoren los textos de sus compañeros. Para completar la tarea pueden usar Internet o se les puede proporcionar algunos folletos o guías relacionados con el tema.</p>	Grupo-clase	Reflexión grupal

anterior. Véase al respecto el siguiente epígrafe titulado “Evaluación del trabajo cooperativo”.		evaluación colectivo suministrado.
--	--	------------------------------------

8. Evaluación del trabajo cooperativo

Con ayuda del [boletín de evaluación grupal](#)⁴⁶ proporcionado (Véanse materiales “Boletín de evaluación grupal”), los dos grupos-clase de alemán participantes llevarán a cabo una autoevaluación del desempeño cooperativo⁴⁷.

Para llevar a cabo el trabajo cooperativo se han establecido unas normas de uso de los espacios virtuales, así como una distribución de roles grupales y sus correspondientes funciones. Con ayuda de este boletín, los alumnos han de evaluar dentro del grupo su actuación con respecto a las normas acordadas y el desempeño de roles y funciones. El objetivo es reflexionar sobre las dinámicas de trabajo con la intención explícita de mejorarlas, a la par que potenciar el aprendizaje de contenidos mediante el trabajo cooperativo.

El boletín está estructurado de la siguiente manera: un apartado para la autoevaluación de roles y sus correspondientes funciones; un segundo apartado para valorar el grado de desempeño de las normas básicas para la cooperación en el aula y en los espacios virtuales. Igualmente se incluye una sección para la evaluación de los compromisos grupales y otra para los individuales, además de una evaluación general sobre el funcionamiento del equipo. El boletín se cierra con las firmas de los alumnos integrantes del grupo y la del docente a modo de acuerdo y compromiso con la autoevaluación llevada a cabo.

9. Materiales del bloque de actividades 1

En este [enlace](#) aparecen agrupados todos los materiales necesarios para implementar este primer bloque de actividades (Véase “Materiales del bloque de actividades 1”).

⁴⁶ “Boletín de evaluación cooperativa” basado en el que presenta Zariquiey (2017) y con las correspondientes modificaciones para su adaptación al contexto de aprendizaje que nos ocupa.

⁴⁷ (Nota añadida ya terminado el proyecto:) Aunque finalmente no se hizo uso del “Boletín de evaluación grupal” previsto inicialmente por lo reducido de los grupos, lo presentamos aquí como en la guía inicial, pensando en otros contextos para los que pudieran resultar útil.

Guía del bloque de actividades 2

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado
3. Presentación del bloque de actividades 2: *Wohnen - Stadtleben vs. Landleben*⁴⁸
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas de uso de espacios virtuales
6. Bloque de actividades 2: qué van a trabajar/aprender los alumnos y qué van a hacer los alumnos para aprender
7. Mapa de secuencias
8. Evaluación del trabajo cooperativo
9. Materiales del bloque de actividades 2

1. Introducción⁴⁹

El bloque de actividades 2 tiene como principal objetivo el fomento de la interacción y se compone de 3 tareas orientadas, por una parte, al desarrollo de la autonomía del alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje del alemán, y por otra, al uso activo y efectivo del idioma por parte del alumnado como elemento clave para el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

⁴⁸ Título del bloque de actividades 2: *Vivir en la ciudad vs. vivir en el campo*.

⁴⁹ El segundo bloque de actividades tiene su razón de ser en el fomento de la interacción como instrumento clave para el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. De entre las múltiples aportaciones en torno al tema de la interacción, quiero destacar aquí la de Kristi Jauregui Ondarra, profesora titular de ELE en la universidad de Utrecht/Países Bajos y doctora en lingüística aplicada, en su conferencia titulada “*La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE*”, impartida en el XXIII Congreso ASELE celebrado en la Universidad de Girona en el mes de septiembre de 2012, la cual puede verse en vídeo en el siguiente enlace <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/2689> (Jauregui, 2012). El documento en formato pdf, incluido en las actas del citado congreso, puede consultarse en este otro enlace https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf (Jauregui, 2013). En este contexto subrayo la importancia que Jauregui concede al ingrediente intercultural en el desarrollo de la competencia comunicativa del discente como instrumento para superar estereotipos, llegar a entenderse a uno mismo y la propia cultura y, de esta manera, posibilitar una comunicación adecuada en la lengua extranjera.

2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado

Como ya indicamos en el primer bloque de actividades, el contexto de aprendizaje lo conforman dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (ahora B1.2) de EOI, con un número reducido de alumnos de dos localidades distintas: Aranda de Duero y Astorga.

El único punto de encuentro e intercambio del alumnado dentro del proyecto *dm*, empleado hasta ahora, es la comunidad virtual privada *dm gelb*, alojada en Google+ y creada para tal fin.

A fecha 20-11-2017, todos los alumnos de ambas Escuelas han aceptado la invitación a la comunidad de Google+ *dm gelb*, la cual, actualmente, está conformada por un total de 7 personas: la propietaria (MAG), dos profesoras moderadoras (docente 1.1 y docente 1.2) y 4 alumnos, tres de la EOI de Aranda y 1 de la EOI de Astorga. En esta última Escuela hay un segundo alumno que, de momento, no forma parte de la comunidad por haber dejado de asistir a clase por causas que se desconocen.

Todos los alumnos participantes en el proyecto, así como la profesora colaboradora de la EOI de Astorga, se han presentado en la comunidad *dm gelb*. De momento, la interacción entre ellos ha sido tímida, limitándose a expresar un “me gusta” con ayuda del botón “+1” de Google+. Por ello, el principal objetivo de este segundo bloque de actividades es el fomento de la interacción en los espacios virtuales.

3. Presentación del bloque de actividades 2:

Wohnen - Stadtleben vs. Landleben

Como ya anunciamos en la introducción, el bloque de actividades 2 lo componen 3 tareas y se centra en el desarrollo de la autonomía del alumno con respecto a su propio proceso de aprendizaje del idioma, así como en el uso activo y efectivo de la lengua extranjera como elemento clave para el desarrollo de su competencia comunicativa.

Las dos primeras actividades están diseñadas para que el discente trabaje de manera autónoma e individual, a fin de prepararle a nivel lingüístico e intercultural para la resolución de la tercera y última de las tareas, orientada al uso activo de la lengua en un contexto social significativo y auténtico.

Partiendo de un reportaje de vídeo, se plantean dos tareas pensadas para el desarrollo de la competencia intercultural, así como para la revisión, ampliación y refuerzo de vocabulario relacionado con el campo temático “*wohnen / Stadtleben vs. Landleben*”.

El objetivo es activar conocimientos previos del alumno y ofrecerle el *input* necesario para resolver la tercera de las tareas en la que habrá de interactuar, experimentando con la lengua y produciendo mensajes comprensibles y adecuados al contexto conversacional. Como apoyo extra para la resolución de la última tarea, se le ofrece un conjunto de estructuras útiles para expresar ventajas e inconvenientes.

El vídeo y las situaciones presentadas en el mismo son auténticas, lo cual posibilita el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado como ingrediente necesario para el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

El reportaje de vídeo enriquece el contexto de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo al aprendiente la oportunidad de tomar conciencia y reflexionar sobre las diferencias y coincidencias entre ambas culturas, la española y la alemana, con respecto a los diferentes tipos de familia (monoparental, biparental, con o sin hijos, etc.), uso de los medios de transporte en el campo y la ciudad (coche, bicicleta, tec.), trabajar fuera de casa o desde casa, hacer la compra, etc.

Con ayuda del reportaje de vídeo se pretenden generar situaciones dinámicas de comunicación en las que los alumnos intercambien informaciones y opiniones en lengua alemana en la comunidad virtual de aprendizaje.

Los **temas de comunicación fundamentales de este bloque de actividades** son los entornos que habitamos, la ciudad y el campo, y las ventajas y desventajas de los mismos: medio ambiente, bienes y servicios, compras, trabajo, tiempo libre, ocio, etc.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

Como ya apuntamos en el bloque de actividades 1, el proyecto *deutschmobil* se fundamenta en la cooperación. En este segundo bloque, las actividades podrán ser resueltas de dos formas diferentes: autónomamente por el alumno desde casa o en el aula con las orientaciones del

profesor. Aunque las dos primeras actividades del bloque 2 han de resolverse individualmente, éstas están enfocadas a preparar al discente para la tercera y última de las tareas, para cuya resolución se precisa del trabajo colaborativo.

La tarea 3 está orientada al fomento de la interacción y para resolverla será necesaria la colaboración entre los alumnos, entre los que se espera se produzca un intercambio de ideas e informaciones que les permita enriquecerse mutuamente y seguir avanzando en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera⁵⁰.

5. Organización del contexto cooperativo: normas espacios virtuales

Si aún no se hubieran acordado unas **normas para el uso de los espacios virtuales**, se hará siguiendo las indicaciones dadas al respecto en el bloque de actividades 1. Se podrá presentar y pactar con los alumnos el cumplimiento del conjunto de [normas básicas de cooperación en los espacios virtuales](#) ya vistas en los bloques anteriores (Véanse materiales (“Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán”).

6. Bloque de actividades 2

El segundo bloque de actividades está pensado para el fomento de la interacción entre los alumnos en la CVA, así como para que éstos adquieran confianza en el uso de los espacios virtuales, en los que se plantean tareas ricas y variadas a resolver en un ambiente distendido de aprendizaje.

El objetivo es fomentar entre el alumnado el uso de la comunidad virtual como instrumento para el desarrollo de su competencia comunicativa en lengua alemana. En esta ocasión, las principales destrezas a practicar serán la comprensión oral, la expresión escrita y la interacción.

¿Qué van a trabajar/aprender los alumnos?

- Adquirir confianza en el uso de los espacios virtuales.

⁵⁰ La interacción implica un intercambio de competencias y habilidades en la realización de la tarea que enriquece a los alumnos mutuamente haciéndolos alcanzar retos más complejos (Jauregui, 2013). La interdependencia y el enriquecimiento mutuo que se genera en este intercambio de ideas se encuentra en la base del aprendizaje cooperativo y colaborativo, conceptos pedagógicos que subyacen al *proyecto dm*.

- Utilizar el idioma en contextos de aprendizaje significativos y auténticos.
- Desarrollar la autonomía y la toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Expresar opiniones y argumentar.
- Expresar gustos y preferencias.
- Expresar ventajas y desventajas.
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Dar y pedir información sobre un tema.
- Reaccionar y cooperar en la interacción.
- Expresar curiosidad.
- Formular y responder a preguntas ofreciendo información, confirmando o refutando.
- Organizar el discurso escrito.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua extranjera.
- Ampliar y reforzar los recursos lingüísticos para mejorar la expresión escrita.
- Tomar conciencia de algunas de las diferencias y coincidencias entre la cultura alemana y la española a fin de superar estereotipos y poder comunicarse de manera adecuada en la lengua extranjera.

¿Qué van a hacer los alumnos para aprender?

- Visionar un vídeo-reportaje en torno al tema “Vivir en la ciudad vs. vivir en el campo” y comprender el contenido del mismo, así como las líneas argumentales de las personas que intervienen.
- Autoevaluarse con ayuda de las claves de respuesta proporcionadas para corregir las actividades correspondientes.
- Trabajar vocabulario relacionado con el tema “Vivir en la ciudad vs. vivir en el campo” y con la expresión de ventajas y desventajas.
- Participar en una red social (G+) interaccionando, explicando y defendiendo brevemente los puntos de vista propios y exponiendo brevemente las ventajas y los

inconvenientes de varias opciones.

7. Mapa de secuencias

Los tiempos aquí indicados para la resolución de las tareas son orientativos y podrán variar en función del nivel lingüístico y las habilidades de cada uno de los alumnos. Aunque el docente determine que sus alumnos resuelvan las tareas de manera autónoma desde casa durante el mes de diciembre, éste actuará igualmente de guía, tal como se indica a continuación, a modo orientativo.

Resolución tareas 1 y 2 (± 45-50 min.)

Stadt oder Land? - [Aufgabe 1](#) und [Aufgabe 2](#)

El profesor anunciará en clase que se ha subido a la comunidad de Google+ *dm Gelb* un nuevo bloque de actividades relacionado con el tema “Wohnen - Stadtleben vs. Landleben” que se compone de tres tareas diferentes a resolver de manera consecutiva durante el mes de diciembre. La idea es que las resuelvan en casa, si bien la opción del aula es igualmente válida.

Brevemente se explicará que las dos primeras actividades, en formato *online-Quiz*, giran en torno a un vídeo de unos 5 minutos de duración y que ambas están diseñadas en formato de autoevaluación, por lo que ellos mismos podrán comprobar online su nivel de éxito tras completarlas. Los alumnos podrán repetir las actividades cuantas veces quieran.

Igualmente, se les avisará de que para poder concluir el *online-Quiz* habrán de introducir su dirección de correo electrónico. De esta manera, en caso de que las tareas hayan sido resueltas en casa, le llegará notificación al administrador (MAG) quien, a su vez, hará llegar a los profesores la hoja de cálculo que se genera automáticamente con el registro de las personas que las hayan resuelto.

Resolución tarea 3 (± 50-60 min.)

Stadt oder Land? - [Aufgabe 3](#)

Explicar a los alumnos en qué consiste la tercera de las tareas: redactar un texto breve sobre

si están de acuerdo con la última frase que se dice en el vídeo (“Es gibt Stadtmenschen und Landmenschen”), añadiendo tres ventajas y tres inconvenientes que, a su modo de ver, ofrece la vida en el campo y en la ciudad, haciendo, además, una reflexión sobre las coincidencias y las diferencias entre el modo de vida en España y en Alemania.

En el caso de que los alumnos resuelvan las tareas desde casa, recordarles que lo han de hacer durante el mes de diciembre 2017.

Indicarles que el texto habrán de redactarlo en papel (no en el formulario online!) y luego subirlo en **un nuevo post** a la comunidad de G+ *dm Gelb*, en la **categoría “Aufgaben November-Dezember 2017”** con las **etiquetas #dmDaF y #StadLand**.

Indicarles igualmente que el texto no tiene por qué ser largo (se trata de una red social y los textos de las redes sociales suelen ser breves, lo cual favorece la interacción y la agilidad en la comunicación).

Indicarles también que la última parte de la tercera tarea consiste en interactuar con los compañeros haciendo comentarios sobre las aportaciones de los otros, formulando preguntas, expresando opiniones, etc. Recordarles las [normas pactadas para el uso de los espacios virtuales](#) en el bloque de actividades 1 y, si aún no se hubiera llevado a cabo esta tarea, hacerlo en ese momento.

Dejarles claro a los alumnos qué es lo que se espera de ellos en este bloque de actividades: que interaccionen entre sí en lengua alemana para así avanzar en el desarrollo de su competencia comunicativa en el idioma. **Para que a los alumnos les quede bien claro qué se espera de ellos, se les entregará el boletín de autoevaluación elaborado con dicho fin antes de que comiencen a resolver las tareas** (véase punto 8 “Evaluación del trabajo cooperativo”).

Al terminar las actividades, los alumnos cumplimentarán individualmente dicho boletín, lo firmarán y se lo entregarán al profesor. Se trata de que los alumnos reflexionen sobre cómo ha sido su trabajo y adquieran un compromiso con su propio proceso de aprendizaje.

Como herramienta de “motivación”, se deja a criterio del profesor comunicar a los alumnos que se tendrá en cuenta su participación en la comunidad y su grado de interacción con otros compañeros y, si el docente optara por hacerlo así, será él mismo quien decida de qué manera llevarlo a cabo.

Si los alumnos tuvieran que resolver las actividades en casa, preguntarles de vez en cuando en el aula cómo van con las tareas, si tienen preguntas o dudas, etc. Comentar igualmente en clase qué les han parecido las actividades, si les han ayudado a avanzar en el idioma, si les han parecido interesantes o no, si les han resultado complicadas o no, etc. Se trata de recabar

datos que permitan mejorar los planteamientos de tareas futuras, (comunicar los resultados a MAG).

8. Evaluación del trabajo cooperativo

Con ayuda de un [boletín de autoevaluación](#)⁵¹ los alumnos evaluarán su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo, además de su participación en la comunidad de Google+. El objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

Este boletín se le entregará al alumno antes de comenzar a realizar las tareas para que sepa qué se espera de él en este segundo bloque de actividades. El alumno lo cumplimentará individualmente, preferiblemente en el pleno de la clase, cuando ya hayan terminado de hacer todas las tareas del bloque.

9. Materiales del bloque de actividades 2

En este [enlace](#) pueden encontrarse todas las actividades (Aufgaben 1, 2, 3) del bloque de actividades 2. Igualmente, se incluye la clave de respuestas de los ejercicios, así como una transcripción del vídeo y el boletín de autoevaluación (Véase “Materiales del bloque de actividades 2”).

⁵¹ “Boletín de evaluación cooperativa” basado en el que presenta Zariquiey (2017) y con las correspondientes modificaciones para su adaptación al contexto de aprendizaje que nos ocupa.

Guía del bloque de actividades 3

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado
3. Presentación del bloque de actividades 3: *Vorsätze für das neue Jahr*⁵²
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas de uso de espacios virtuales
6. Bloque de actividades 3: qué van a trabajar/aprender los alumnos y qué van a hacer los alumnos para aprender
7. Mapa de secuencias
8. Materiales del bloque de actividades 3

1. Introducción

En el bloque de actividades 3 se trabajará la fidelización del alumnado con respecto a la comunidad virtual privada *dm gelb* por ser punto de encuentro con los compañeros e instrumento para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua alemana.

Al servicio de este objetivo se han establecido tres estrategias: en primer lugar se ha optado por un formato de tareas lúdico, esto es, encuestas online con obtención automática de resultados. En segundo lugar, se ha seleccionado un vídeo que ofrece una perspectiva divertida del tema del bloque de actividades que nos ocupa⁵³. En ambos casos, el objetivo es crear un ambiente distendido que genere en el alumnado una actitud positiva hacia la comunidad de aprendizaje.

La tercera de las estrategias se centra en la elección del tema del bloque de tareas, por ser éste significativo para el alumnado, además de actual por la época del año en la que se encuentra: la formulación de propósitos para el nuevo año coincidiendo con la llegada de fin de año. La intención aquí es reforzar la motivación de los alumnos y fomentar su implicación activa partiendo de aprendizajes significativos⁵⁴ para generar en ellos una experiencia de aprendizaje

⁵² Título del bloque de actividades 3: *Propósitos para el nuevo año*

⁵³ Fernández Carretero (1997), de la Bowling Green State University, habla en su artículo [Aprendizaje de lenguas a través del humor](#) sobre la importancia del humor en el aprendizaje del español como lengua extranjera, importancia que hace extensible a los idiomas en general.

⁵⁴ Fernández March (2006), de la Universidad Politécnica de Valencia, presenta en su artículo [Metodologías activas para la formación de competencias](#) un repertorio metodológico variado y explica los beneficios de los aprendizajes significativos en los que el alumno está activo y se implica.

positiva, profunda y duradera en el marco de la CVA que les ayude a desarrollar su competencia comunicativa en lengua alemana.

2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado

El contexto de aprendizaje no ha variado con respecto a sesiones anteriores. Como ya apuntamos, lo conforman dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (B1.2) de dos localidades distintas: EOI Aranda de Duero (Burgos) y EOI Astorga (León).

El único punto de encuentro e intercambio del alumnado dentro del proyecto *dm* está siendo la comunidad virtual privada de Google+. En principio, ya no se espera utilizar el blog de acceso público creado al comienzo de este proyecto.

Puesto que el número de miembros de la comunidad es muy reducido (7 personas: dos profesoras moderadoras, 4 alumnos y la gestora-dinamizadora), se están haciendo gestiones desde hace algunas semanas para ampliar el número de participantes en el proyecto *deutschmobil* y, por ende, en la comunidad virtual *dm gelb* a fin de incrementar el nivel de intercambio y actividad en la misma.

A fecha 15-12-2017, hay 2 alumnos de la EOI de Aranda que aún no han completado parte de las tareas del **bloque de actividades 1**, les falta por redactar un artículo sobre su escuela y su ciudad y publicarlo en la CVA. El **bloque de actividades 2** ha sido completado por la alumna de la EOI de Astorga, aunque aún no lo ha publicado en la comunidad virtual.

Por su parte, los alumnos de Aranda tienen pendiente la resolución de todo el bloque 2 de actividades. No obstante, y a pesar de lo dicho, se ha considerado conveniente mantener el ritmo acordado inicialmente sobre la publicación mensual de un nuevo bloque de tareas, si bien es cierto que el nivel de exigencia en tiempo y esfuerzo de este **tercer bloque** es mucho menor que en ocasiones anteriores. De esta manera, se pretende dar más margen a los alumnos para la resolución de las tareas pendientes, a la par que mantener viva la comunidad.

3. Presentación del bloque de actividades 3:

Vorsätze für das neue Jahr

El bloque de actividades 3 lo componen 3 tareas. La primera está conformada por dos encuestas online publicadas en la CVA relacionadas con el tema del bloque “Propósitos para el año nuevo” (Aufgaben 1A + 1B).

La segunda tarea consta de dos partes (Aufgaben 2A + 2B) y gira en torno a un vídeo en el que se hace una presentación cómica de la realidad sobre el tema en cuestión. Esta segunda tarea consta de una segunda parte para realizar en casa con el fin de practicar la pronunciación en lengua alemana.

La tercera tarea consistirá en la publicación de un texto de audio o vídeo en torno al tema en cuestión siguiendo las indicaciones que se les proporcionará.

Con ayuda de dichas tareas se pretende generar en el alumno una actitud positiva, además de prepararlo a nivel lingüístico e intercultural para la resolución de las actividades posteriores, en las que cada uno hará su aportación oral y escrita.

El vídeo de la segunda actividad presenta la realidad social relacionada con la dificultad de cumplir con los propósitos típicos para el año nuevo, lo cual posibilitará el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. Como en el bloque de actividades anterior, el vídeo enriquece el contexto de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo al aprendiente la oportunidad de tomar conciencia y reflexionar sobre las diferencias y coincidencias entre ambas culturas, la española y la alemana, con respecto a los propósitos para el año nuevo. Con ayuda del reportaje, también se pretende generar situaciones dinámicas de comunicación en las que los alumnos se expresen e intercambien informaciones en la lengua objeto de estudio.

El **tema de comunicación fundamental de este bloque de actividades** son los propósitos para el año nuevo: hacer deporte, dejar de fumar, adelgazar, dedicar más tiempo a la familia y a los amigos, no discutir, etc.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

Como ya apuntamos en el bloque de actividades 1, el proyecto *deutschmobil* se fundamenta en la cooperación y la colaboración. Siguiendo esa dinámica, en este tercer bloque se recomienda resolver las tareas en el pleno del aula combinando el trabajo individual con el colectivo.

Tanto el formato elegido para la primera actividad (encuestas online) como el tono cómico del vídeo protagonista de la segunda, están pensados para crear un ambiente relajado y distendido, idóneo para el trabajo cooperativo que ha de culminar con un intercambio de ideas entre el alumnado para su enriquecimiento mutuo y progresión comunicativa.

5. Organización del contexto cooperativo: normas espacios virtuales

Será conveniente recordar las **normas acordadas para el uso de los espacios virtuales**. Véase al respecto el conjunto de [normas básicas de cooperación en los espacios virtuales](#) ya vistas en los bloques de actividades 1 y 2.

6. Bloque de actividades 3

Como ya dijimos, el tercer bloque de actividades del proyecto *dm* está pensado para generar en el alumnado una actitud positiva hacia la comunidad virtual de aprendizaje *dm gelb* alojada en Google+ como lugar de encuentro de compañeros y como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua alemana.

Como no podía ser de otra manera, dicho objetivo está al servicio del desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en lengua alemana. En esta ocasión, las destrezas a practicar serán la comprensión escrita y oral, así como la expresión oral y escrita.

¿Qué van a trabajar/aprender los alumnos?

- Desarrollar confianza en los beneficios del uso de los espacios virtuales.
- Utilizar el idioma en contextos de aprendizaje significativos y auténticos.
- Desarrollar la autonomía y la toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Expresar propósitos, intenciones, voluntades.
- Reaccionar ante los propósitos ajenos.
- Expresar opiniones y argumentar.
- Dar y pedir información sobre un tema.
- Expresar curiosidad.
- Reaccionar y cooperar en la interacción.

- Formular y responder a preguntas ofreciendo información, confirmando o refutando.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua extranjera.
- Ampliar y reforzar los recursos lingüísticos para mejorar la expresión escrita.
- Tomar conciencia de algunas de las diferencias y coincidencias entre la cultura alemana y la española a fin de superar estereotipos y poder comunicarse de manera adecuada en la lengua extranjera.
- Desarrollar la competencia intercultural.

¿Qué van a hacer los alumnos para aprender?

- Completar mini-encuestas en torno al tema del bloque “Propósitos para el año nuevo” y comentar los resultados.
- Visionar un vídeo sobre la dificultad de cumplir con los buenos propósitos para el año nuevo, resumir oralmente el contenido del vídeo y debatir sobre el mismo.
- Ejercitar la pronunciación viendo el vídeo y leyendo los subtítulos simultáneamente.
- Formular individualmente buenos propósitos de manera oral y debatir.
- Participar en la red social (G+) compartiendo los buenos propósitos individuales para el nuevo año y reaccionar a las intenciones de los compañeros.

7. Mapa de secuencias

Como ya indicamos, el nivel de exigencia en tiempo y esfuerzo de este bloque de actividades es inferior al de los bloques anteriores por los motivos ya explicados.

También en esta ocasión, los tiempos aquí propuestos son orientativos, si bien sería aconsejable la resolución de las tareas en el mes de diciembre. A continuación la guía orientativa sobre los pasos a seguir en la implementación de las actividades.

Resolución tareas 1 y 2 (± 30 min.)

Vorsätze für das neue Jahr - Aufgaben 1a + 1b y Aufgaben 2a + 2b (Video)

Como actividad introductoria -sea o no necesario explicar el significado de la palabra “Vorsatz”- será la siguiente: el profesor escribe en la pizarra “Vorsätze für das Jahr 2018” dentro de un círculo y, saliendo del mismo, dibuja flechas hacia afuera con diferentes propósitos para el año nuevo (*mit dem Rauchen aufhören, gesund bleiben, etc.*). El profesor amplía la lluvia de ideas con las propuestas de los alumnos.

Aufgaben 1.A y 1.B: el docente pide a los alumnos que cojan **sus móviles** para realizar dos encuestas en torno al tema publicadas en la comunidad de Google+ *dm gelb*. Los resultados se comentarán en el aula. Se puede aprovechar este momento para ampliar vocabulario relacionado con el tema (*einen Vorsatz fassen, sich einen Vorsatz setzen, einen Vorsatz haben, einen Vorsatz einhalten, einen Vorsatz aufgeben, etc.*).

Aufgabe 2.A: acto seguido se verá el vídeo en el aula dos veces (duración aprox.: 1,50 min.): la primera vez sin subtítulos y la segunda con subtítulos. Tras el primer visionado se pedirá a los alumnos que expliquen lo que han entendido. Tras el segundo visionado se les pedirá que amplíen la información resumiendo el contenido global del mismo. Se harán las aclaraciones oportunas en cuanto a vocabulario y contenidos. Igualmente, se debatirá sobre el tema haciendo también hincapié en aspectos interculturales (semejanzas y diferencias con la propia cultura).

Aufgabe 2.B: recordarles que, una vez en casa, pueden ejercitar la pronunciación en lengua alemana viendo el vídeo y leyendo los subtítulos simultáneamente.

Resolución tarea 3 (± 20 min.)

Vorsätze für das neue Jahr - Aufgabe 3

Pedir a los alumnos que vuelvan a coger sus móviles para leer en voz alta en el pleno del aula la actividad 3. Se les dará unos minutos para que formulen individualmente 3-5 buenos propósitos para el nuevo año, para lo que podrán utilizar las estructuras lingüísticas ofrecidas allí mismo.

Cuando estén listos compartirán y comentarán sus propósitos en el pleno del aula. La actividad culminará con la publicación en la comunidad de Google+ *dm gelb* de los 3-5 propósitos individuales.

Explicarles que cada uno ha de subir sus propósitos a la comunidad en un **nuevo post**, en la

categoría “Aufgaben Dezember-Januar 2018” con las etiquetas #dmDaF y #Vorsätze. Reiterar la importancia de emplear etiquetas.

Indicarles también que **la última parte de la tercera tarea consiste en reaccionar a las publicaciones de sus compañeros, formulando preguntas, expresando agrado, etc.** Recordarles las [normas acordadas para el uso de los espacios virtuales](#).

Subrayar la importancia de participar en la comunidad virtual de aprendizaje como herramienta para el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera.... Y desearles ¡éxito! en el cumplimiento de sus propósitos para 2018 ;-)

8. Materiales del bloque de actividades 3

En este [enlace](#) están reunidos todos los materiales correspondientes a este tercer bloque de actividades (Véase “Materiales del bloque de actividades 3”).

Guía del bloque de actividades 4

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado
3. Presentación del bloque de actividades 4: *Wohlbefinden und Stress*⁵⁵
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas de uso de espacios virtuales
6. Bloque de actividades 4: qué van a trabajar/aprender los alumnos y qué van a hacer los alumnos para aprender
7. Mapa de secuencias
8. Evaluación del trabajo cooperativo
9. Materiales del bloque de actividades 4

1. Introducción

El bloque de actividades 4 tiene como principal objetivo el fomento de las habilidades productivas del discente en lengua alemana. Se compone de 3 grupos de tareas centradas en el refuerzo y ampliación del vocabulario del alumnado como “uno de los pilares de la comunicación tanto oral como escrita”⁵⁶.

Para el desarrollo de la competencia léxica del discente se han programado actividades que posibilitan la interiorización del vocabulario del campo semántico de la unidad didáctica (el bienestar y el estrés) en contextos situacionales concretos.

Como ya apuntamos en bloques anteriores, el uso activo y efectivo del idioma se constituye en elemento clave para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en la lengua extranjera, razón de ser de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

⁵⁵ Título del bloque de actividades 4: *El bienestar (físico y psíquico) y el estrés*

⁵⁶ En su artículo [*¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?*](#), Siqueira Loureiro (2007) habla de la importancia del vocabulario para hacer un uso activo de los idiomas.

2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado

El contexto de aprendizaje se mantiene con respecto a sesiones anteriores. Está conformado por dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (B1.2) de dos localidades distintas: EOI Aranda de Duero (Burgos) y EOI Astorga (León). El único punto de encuentro e intercambio del alumnado dentro del proyecto *dm* es la CVA privada en Google+.

Cambio reseñable es la baja laboral a finales del mes de diciembre de 2017 de la profesora de alemán del grupo de 2º de intermedio de la EOI de Aranda que está siendo cubierta por MAG, creadora y gestora del presente proyecto.

Los continuos esfuerzos por ampliar la comunidad virtual *dm gelb* y conseguir incrementar el nivel de intercambio y actividad en la misma no se han traducido en resultados positivos hasta la fecha.

A día 21-01-2018, hay 2 alumnos de la **EOI de Aranda** que, a excepción de la presentación individual inicial, no han completado ninguna de las tareas de los distintos bloques de actividades (**bloques 1, 2 y 3**). La tercera persona que conforma el grupo de alumnos de esta Escuela ha realizado todas las actividades de los **bloques 1, 2 y 3** y se muestra muy participativa en las tareas de dinamización que se publican de manera esporádica en la CVA.

Igualmente, la única alumna de la **EOI de Astorga** ha completado puntualmente todos los bloques de actividades - **bloques 1, 2 y 3**-, reflejando así también un gran interés por la comunidad.

3. Presentación del bloque de actividades 4:

Wohlbefinden und Stress

El bloque de actividades 4 lo componen 3 grupos de tareas. El primero de ellos gira en torno al corto de animación “Leben in einer Schachtel” de *Bruno Bozzetto*⁵⁷, collage de sonidos e imágenes (no se habla), que sirve de introducción al tema de la unidad “el bienestar y el estrés”. El segundo grupo de tareas gira en torno al léxico de “los detonantes del estrés” y el tercero se

⁵⁷ Más información *Bruno Bozzetto*, célebre creador italiano de cortometrajes -muchos de ellos de naturaleza satírica-, en este [enlace en alemán](#) y en este [en español](#).

centra en el campo semántico de “los consejos y recetas contra el estrés”.

El objetivo es desarrollar la competencia léxica del alumnado relacionada con el campo semántico de “el bienestar y el estrés” y conseguir que fije el vocabulario sobre el tema mediante el uso práctico del mismo tanto a nivel oral como escrito con el fin de mejorar su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

El **tema de comunicación fundamental de este bloque de actividades** es el bienestar y el estrés: sentirse bien, factores desencadenantes del estrés, herramientas para luchar contra el estrés, etc.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

De manera repetida hemos subrayado que el proyecto *deutschmobil* se fundamenta en la cooperación y la colaboración por lo que en este bloque de actividades también se recomienda, a ser posible, resolver las tareas en el pleno del aula combinando el trabajo individual con el colectivo.

Tanto el formato de actividades elegido en el primer grupo de tareas (reconstruir una historia a partir de fotogramas e imaginar el final de la misma antes de visualizarlo) como el formato del vídeo (corto de animación muy visual, construido a partir de imágenes y sonidos sencillos, elocuentes y llenos de humor) invitan a la distensión y la creatividad, reforzando la expectación y generando un ambiente idóneo para el trabajo cooperativo.

El resto de actividades programadas, orientadas fundamentalmente al desarrollo de las destrezas discursivas del alumnado, también requieren del trabajo individual y del colectivo para su resolución, siempre que sea posible.

5. Organización del contexto cooperativo: normas espacios virtuales

Si se cree conveniente, se pueden recordar las **normas acordadas para el uso de los espacios virtuales**. Véase al respecto el conjunto de [normas básicas de cooperación en los espacios virtuales](#) ya vistas en los bloques de actividades anteriores.

6. Bloque de actividades 4

En el bloque de actividades 4 del proyecto *dm* se trabaja de manera particular la competencia léxica del alumnado en torno al campo semántico de “el bienestar y el estrés”. Para ello se han programado ejercicios diversos, algunos de ellos centrados en el uso escrito y oral del léxico del campo semántico de la unidad en contextos situacionales concretos como recurso para su interiorización por parte del alumnado.

Así, las principales destrezas a trabajar en este bloque de actividades serán las discursivas, tanto la oral como la escrita, siempre - por supuesto- con el objetivo último de desarrollar la competencia comunicativa del discente en lengua alemana.

¿Qué van a trabajar/aprender los alumnos?

- Desarrollar confianza en los beneficios del uso de los espacios virtuales.
- Utilizar el idioma en contextos de aprendizaje significativos y auténticos.
- Desarrollar la autonomía y la toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Desarrollar la competencia léxica, en particular, la relacionada con el campo semántico de “el bienestar y el estrés”.
- Desarrollar las destrezas discursivas, tanto la oral como la escrita.
- Desarrollar la creatividad.
- Dar información sobre uno mismo.
- Pedir información sobre otras personas.
- Responder a preguntas ofreciendo información.
- Justificar actitudes.
- Preguntar y expresarse sobre estados físicos y psíquicos.
- Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias.
- Expresar opiniones y argumentar.
- Expresar curiosidad.
- Reaccionar y cooperar en la interacción.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua

extranjera.

- Ampliar y reforzar los recursos lingüísticos para mejorar la expresión oral y escrita.

¿Qué van a hacer los alumnos para aprender?

- Reconstruir la historia de un corto de animación a partir de fotogramas e inventar un final para la misma antes de visualizarla. Ponerle un título al corto sin conocer el original.
- Trabajar el campo semántico relacionado con “los detonantes del estrés”, además de buscar fotografías relacionadas con el tema, darles un título y comentar el porqué de la elección de las mismas. Compartir dichas fotografías con sus títulos correspondientes en la comunidad virtual.
- Trabajar el campo semántico relacionado con “consejos y recetas contra el estrés”.
- Formular por escrito un cuestionario a modo de encuesta relacionado con “el estrés: detonantes y recetas para combatirlo” y compartirlo (sin respuestas) en la comunidad virtual. Realizar una entrevista oral a otra persona de la clase utilizando las preguntas del cuestionario creado por un compañero, grabarla (con el móvil) y publicarla en la comunidad virtual de G+.
- Responder por escrito el cuestionario que uno de los compañeros haya publicado en la comunidad virtual y subir las respuestas, formuladas por escrito o en formato audio, a la comunidad de G+.
- Participar en la red social (G+) interactuando con los compañeros partiendo de las aportaciones de todos.

7. Mapa de secuencias

A continuación la guía orientativa sobre los pasos a seguir en la implementación de las actividades correspondientes al bloque 4, a llevar a cabo en dos sesiones formativas distintas (una sesión: ±90 min. y otra sesión: ±60-90 min.).

Resolución del grupo de tareas 1 (± 60 min.)

Wohlbefinden und Stress - [Aufgabe 1.A.1 + 1.A.2 \(Video Teil 1\)](#), [Aufgabe 1.B.1. + 1.B.2 \(Video Teil 2\)](#) und [Aufgabe 1.C \(Video Teile 1 und 2\)](#)

El corto de animación “*Leben in einer Schachtel*” de *Bruno Bozzetto* servirá de introducción al tema del bloque de actividades “*el bienestar y el estrés*”. Antes de comenzar la clase, el docente habrá preparado los sets de fotogramas correspondientes a la parte 1 del corto, por un lado, y los de la parte 2, por otro. Para ello fotocopiará las fichas con los fotogramas de cada una de las partes y las recortará disponiendo tantos sets, de cada una de las partes, como sean necesarios para el trabajo en el aula, a llevar a cabo preferiblemente en parejas.

Aufgaben 1.A.1 + 1.A.2: una vez en clase, el docente repartirá los sets de la primera parte y explicará a los alumnos que las fichas corresponden a diferentes secuencias del corto que verán más tarde. La primera labor de los alumnos será ordenar las fichas, creando una secuencia lógica de imágenes que cuenten una historia. Cada grupo de alumnos presentará al pleno de la clase el orden elegido y explicará brevemente la historia que narran las imágenes. A continuación se proyectará la primera parte del corto (duración aprox.: 4 minutos) y después se comparará la secuencia real de las imágenes con la secuencia de imágenes creada por los alumnos.

Aufgaben 1.B.1 + 1.B.2: se pedirá a los alumnos que, teniendo en cuenta lo sucedido en la primera parte del corto, inventen un final para la historia. Tras exponer el resultado de su trabajo en el pleno de la clase se verá la segunda parte del corto (duración aprox.: 2 minutos), comparando a continuación los finales inventados con el final real. Entonces se les pedirá a los alumnos que ideen un título para el corto.

Aufgabe 1.C: se repartirá la fotocopia de la tabla con vocabulario numerado por filas y, tras hacerse las aclaraciones semánticas pertinentes, se explicará a los alumnos que acto seguido verán el corto completo (duración aprox.: 6 minutos) y que, tras su visionado, tendrán que relacionar cada una de las fichas de los sets de imágenes con una de las filas de vocabulario de la tabla. Después se compararán los resultados en el pleno de la clase, también los títulos ideados previamente por los alumnos con el título real del corto, y los alumnos contarán oralmente lo narrado en el corto.

Para terminar este grupo de tareas introductorias se iniciará un breve intercambio de ideas en el pleno del aula: *Hektik, Pflichten, Zeitdruck ... Es sieht so aus, als müssten wir ständig funktionieren. Sind Sie mit dieser Erkenntnis einverstanden oder sind Sie eher der Meinung, dass wir auf der Welt sind, um das Leben zu genießen? Welche Gedanken fallen Ihnen zum Film ein? Usw.*

**Todas las tareas del bloque de actividades 4 pueden ser resueltas sin necesidad de hacer

fotocopias, utilizando el móvil u ordenadores y papel para anotar.

Resolución del grupo de tareas 2 (± 30 min.)

Wohlbefinden und Stress - [Aufgabe 2.A](#) und [Aufgabe 2.B](#)

Tras realizar las tareas introductorias anteriores, se trabajará de manera intencionada el campo semántico del estrés y sus detonantes.

Aufgabe 2.A: enlazando con el debate de la actividad anterior sobre “las prisas, las responsabilidades, la presión del tiempo, etc.” se les pedirá a los alumnos que reflexionen unos minutos sobre situaciones que les provocan estrés. Se repartirá entonces la fotocopia con la nube de palabras y el listado de posibles desencadenantes del estrés. Los alumnos tendrán unos minutos para leer el listado y formular preguntas de comprensión del vocabulario. Tras elegir individualmente los elementos de la lista que les afecten y completarla, si fuera preciso, se llevará a cabo una puesta en común de resultados.

Aufgabe 2.B: se les pedirá que busquen dos fotografías en la Red (en *Pixabay*, *Pexels*, *Stokpic*, etc.) relacionadas con el tema “detonantes del estrés”, a las que habrán de dar un título significativo y tomar algunas notas sobre el porqué de su elección. Tras una puesta en común de resultados, los alumnos publicarán las fotografías elegidas con su correspondiente título en la comunidad virtual de Google+ en un **nuevo post**, en la **categoría “Aufgaben Januar-Februar 2018”** con las **etiquetas #dmDaF y #Stress**.

Indicarles también que **parte de la tarea consiste en reaccionar a las publicaciones de sus compañeros, formulando preguntas, expresando agrado, etc.** Recordarles las [normas acordadas para el uso de los espacios virtuales](#).

Resolución del grupo de tareas 3 (± 60-90 min.)

Wohlbefinden und Stress - [Aufgabe 3.A \(Video\)](#) y [Aufgabe 3.B](#)

El tercer grupo de tareas tendrá que ser realizarse en otra sesión formativa por el tiempo que se necesita aún para su resolución. Se comenzará recapitulando lo visto en la sesión anterior para continuar con el tema del estrés (“consejos y recetas contra el estrés”).

Aufgabe 3.A: tras una recapitulación introductoria se proyectará dos veces la encuesta en

vídeo realizada por estudiantes de la Universidad de Freiburg titulada “*Was ist dein Geheimrezept gegen Stress? [¿Cuál es tu receta secreta contra el estrés?]*” (duración aprox.: 50 segundos). Durante el visionado, los alumnos habrán de anotar un mínimo de 5 consejos contra el estrés de los enumerados en el vídeo. Después se hará una puesta en común de resultados, completando las “recetas contra el estrés” con propuestas libres.

Aufgabe 3.B: en el tercer grupo de tareas se trabajará todo el vocabulario visto a los largo de la unidad temática con el objetivo fundamental de ayudar a consolidar la competencia léxica del alumnado en el campo semántico específico. La primera tarea consistirá en realizar por escrito un cuestionario a modo de encuesta sobre “el estrés: detonantes y recetas para combatirlo” y compartirlo (sin respuestas) en la comunidad virtual en un **nuevo post**, en la **categoría** “Aufgaben Januar-Februar 2018” con las **etiquetas** #dmDaF y #Stress.

Después, utilizando las preguntas del cuestionario creado por un compañero publicado previamente en la CVA, habrán de realizar una entrevista oral a otra persona de la clase (si sólo hay un alumno se hará con la colaboración del profesor), grabarla con el móvil y publicarla en la comunidad virtual en un nuevo post con las mismas etiquetas y en la misma categoría anteriormente citados.

La última de las tareas será para realizar en casa y consistirá en que los alumnos respondan por escrito el cuestionario que uno de los compañeros haya publicado en la comunidad virtual y subir las respuestas, formuladas por escrito o en formato audio, a la comunidad de G+ en un **nuevo post**, en la **categoría** “Aufgaben Januar-Februar 2018” con las **etiquetas** #dmDaF y #Stress.

Para poder subir los audios grabados con el móvil a la comunidad hay que convertirlos a formato MP3. Una App para ello, de manejo muy sencillo, es la siguiente: <https://www.online-convert.com/es>.

Recordarles a los alumnos la importancia de participar en la red social (G+) interactuando con los compañeros.

**Para fomentar el uso de la red social G+ se aconseja dedicar puntualmente 10 minutos de la clase para que los alumnos comenten las aportaciones de sus compañeros e interactúen entre ellos en G+.

8. Evaluación del trabajo cooperativo

Con ayuda de un [boletín de autoevaluación](#)⁵⁸ los alumnos evaluarán su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo, además de su participación en la comunidad de Google+. El objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

Este boletín se les entregará a los alumnos antes de comenzar a realizar las tareas para que sepan qué se espera de ellos en este bloque de actividades. El alumno lo cumplimentará individualmente, preferiblemente en el pleno de la clase, cuando ya haya terminado de hacer todas las tareas del bloque.

9. Materiales del bloque de actividades 4

En este [enlace](#) están reunidos todos los materiales correspondientes a este cuarto bloque de actividades (Véase “Materiales del bloque de actividades 4”).

⁵⁸ “Boletín de evaluación cooperativa” basado en el que presenta Zariquiey (2017) y con las correspondientes modificaciones para su adaptación al contexto de aprendizaje que nos ocupa.

Guía del bloque de actividades 5

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado
3. Presentación del bloque de actividades 5: *Medien*⁵⁹
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas de uso de espacios virtuales
6. Bloque de actividades 5: qué van a trabajar/aprender los alumnos y qué van a hacer los alumnos para aprender
7. Mapa de secuencias
8. Evaluación del trabajo cooperativo
9. Materiales del bloque de actividades 5

1. Introducción

En el bloque de actividades 5 se realizan tareas de diferente tipología para el aprendizaje, refuerzo y ampliación del vocabulario del discente relacionado con el tema “medios de comunicación” a fin de mejorar su competencia comunicativa en lengua alemana.

Las tareas que siguen a la actividad introductoria atienden a diferentes técnicas metodológicas, entre ellas la gamificación⁶⁰, y están pensadas para ayudar al alumnado a adquirir el vocabulario necesario para desenvolverse con soltura en este ámbito temático.

Para finalizar se propone un conjunto de tareas en torno a un vídeo, en las que el alumnado habrá de hacer un uso activo de la lengua para ir consolidando su repertorio de palabras en el campo semántico que nos ocupa.

⁵⁹ Título del bloque de actividades 5: *Medios de comunicación*

⁶⁰ La gamificación es una técnica de aprendizaje basada en el juego cuyo objetivo fundamental es motivar al alumno incentivando su aprendizaje. Más al respecto en el siguiente artículo: Aguilera, Fúquene y Ríos (2014), titulado “*Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje*”. Aquí un enlace al artículo:

[https://www.researchgate.net/publication/317083719 Aprende jugando el uso de tecnicas de gamificacion en entornos de aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/317083719_Aprende_jugando_el_uso_de_tecnicas_de_gamificacion_en_entornos_de_aprendizaje)

2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado

El contexto de aprendizaje sigue estando conformado por los dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (B1.2) de la EOI de Aranda de Duero (Burgos) y la EOI Astorga (León). La comunidad privada de Google+ se mantiene como punto de encuentro e intercambio.

A pesar de los esfuerzos realizados, no ha sido posible ampliar la comunidad virtual *dm gelb* por lo que es previsible que el nivel de intercambio y actividad en la misma continúe siendo bajo, si bien ha mejorado en los meses de enero y febrero con respecto a meses anteriores.

A día 12-02-2018 todos los alumnos de ambas Escuelas han participado de manera activa en la resolución de las tareas del último bloque, el bloque 4, aunque el nivel de dedicación ha sido desigual en cada caso. Las personas más motivadas y participativas en la comunidad siguen siendo las mismas: una alumna de la EOI de Astorga y otra de la EOI de Aranda.

3. Presentación del bloque de actividades 5:

Medien

El bloque 5 está conformado por una actividad introductoria seguida de un grupo de tareas centradas en el aprendizaje de vocabulario atendiendo a diferentes criterios metodológicos, entre ellos el de la gamificación.

Mediante la participación en un juego online, los alumnos aprenderán vocabulario motivados por la dinámica del juego, al final del cual obtendrán un documento acreditativo de su nivel de competencia en temas relacionados con Internet (*Surfschein*).

El bloque finaliza con una serie de tareas productivas (expresión oral y escrita) que han de contribuir a consolidar el repertorio semántico del alumnado y así mejorar su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

El **tema de comunicación fundamental de este bloque de actividades** son los medios de comunicación: uso de los medios, Internet, dispositivos digitales, uso del móvil, redes sociales, etc.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

Al igual que en ocasiones anteriores y de acuerdo con los fundamentos del proyecto *deutschmobil* se recomienda, a ser posible, resolver las tareas combinando el trabajo individual con el colectivo.

5. Organización del contexto cooperativo: normas espacios virtuales

Como es habitual, se tendrán presentes las **normas acordadas para el uso de los espacios virtuales**. Véase al respecto el conjunto de [normas básicas de cooperación en los espacios virtuales](#) ya vistas en los bloques de actividades anteriores.

6. Bloque de actividades 5

En el bloque de actividades 5 del proyecto *dm* se trabaja de manera particular la competencia léxica del alumnado relacionada con el campo semántico “medios de comunicación”. Para ello se han programado ejercicios variados de acuerdo con diferentes técnicas metodológicas y, en particular, la gamificación a fin de generar una actitud positiva en el alumnado y favorecer así el aprendizaje de vocabulario.

Se trabajarán todas las destrezas, tanto las receptoras como las productivas, siendo el último objetivo desarrollar la competencia comunicativa del discente en lengua alemana.

¿Qué van a trabajar/aprender los alumnos?

- Desarrollar confianza en los beneficios del uso de los espacios virtuales.
- Utilizar el idioma en contextos de aprendizaje significativos y auténticos.
- Desarrollar la autonomía y la toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Desarrollar la competencia léxica, en particular, la relacionada con el campo semántico de “los medios de comunicación”.
- Desarrollar las destrezas discursivas, tanto la oral como la escrita.
- Desarrollar la creatividad.
- Dar información sobre uno mismo.

- Pedir información sobre otras personas.
- Responder a preguntas ofreciendo información.
- Justificar actitudes.
- Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias.
- Expresar opiniones y argumentar.
- Expresar curiosidad.
- Reaccionar y cooperar en la interacción.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua extranjera.
- Ampliar y reforzar los recursos lingüísticos para mejorar la expresión oral y escrita.

¿Qué van a hacer los alumnos para aprender?

- Reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación en la actualidad.
- Trabajar el campo semántico de “los medios de comunicación” y, en particular, todo lo relacionado con Internet, resolviendo ejercicios que atienden a diferentes técnicas metodológicas.
- Jugar online en la página “Internet-ABC” para aprender vocabulario y obtener el documento acreditativo del nivel de competencia en temas relacionados con Internet (*Surfschein*).
- Agrupar ideas en interactuar sobre “los medios de comunicación”.
- Reflexionar sobre el uso individual que cada uno hace de los medios de comunicación y, en particular, del móvil, formulando por escrito dichas reflexiones.
- Participar en la red social (G+) interactuando con los compañeros partiendo de las aportaciones de todos.

7. Mapa de secuencias

A continuación la guía orientativa de los pasos a seguir en la implementación de las actividades correspondientes al bloque 5, quedando -como viene siendo habitual- a criterio del docente

seguir las propuestas aquí formuladas tal cual o modificarlas para adaptarlas a su actividad docente. En cualquier caso se recomienda distribuir las actividades en dos sesiones formativas distintas (una sesión: ±90 min. y otra sesión: ±30-60 min.).

Resolución de las tareas 1, 2 y 3 (± 90 min.)

Medien

Präsentation der Unterrichtsreihe in der Community: El video “*Freizeit und Medienkonsum*” de la *FWU, das Medieninstitut der Länder*, de dos minutos escasos de duración, se publicará en la comunidad de aprendizaje *dm gelb*, inaugurándose con ello el nuevo bloque de actividades, el bloque 5.

Aufgabe 1: una vez en el aula y como introducción al tema “medios de comunicación”, se proyectará el mismo vídeo. Los alumnos habrán de responder a las preguntas que se les plantea en la hoja de ejercicios correspondiente a la tarea. El objetivo es que el conjunto del alumnado lleve a cabo unas primeras reflexiones sobre el tema, sin esperar que, de momento, se extiendan demasiado expresando sus ideas al respecto. Se trata de un primer contacto.

Aufgabe 2 (2A, 2B y 2C): los ejercicios **2A** y **2B** están orientadas a trabajar, reforzar, ampliar e interiorizar vocabulario relacionado con el campo semántico de los medios de comunicación. El ejercicio **2A** se centra en los verbos, mientras que en el ejercicio **2B** se trabajarán sobre todo con sustantivos, además de algunos verbos esenciales en el ámbito temático que nos ocupa.

La **Aufgabe 2** comienza con la proyección del vídeo “*Wie funktioniert das Internet?*” de la *ZDFtivi*, de unos dos minutos de duración. Tras una primera visualización para la comprensión global del mismo, se volverá a proyectar. Durante la segunda proyección y tras su finalización, los alumnos resolverán el ejercicio **2A** de completar un texto rellenando huecos, además de un segundo ejercicio de vocabulario (**2B**). Después tendrán unos minutos para tomar notas sobre las preguntas de la misma hoja de ejercicios (**2C**) sobre si tienen Internet en el móvil, cuánto tiempo navegan, con qué fin, etc. Los resultados se comentarán en el pleno de la clase.

Aufgabe 3 (3A y 3B x4 textos con huecos): este grupo de tareas está orientado a trabajar el vocabulario de manera lúdica (gamificación). Se les explicará a los alumnos la dinámica del juego online de la web “Internet-ABC” al final del cual podrán conseguir un documento (*Surfschein*) que certificará su nivel de competencia en temas relacionados con Internet. El acceso a la página es libre y no hay que darse de alta.

Siguiendo las indicaciones y los enlaces de la hoja de trabajo de la Aufgabe 3 (**3A**) se accede al juego que consiste en responder 20 preguntas relacionadas con Internet eligiendo, en cada caso, una de las tres opciones de respuestas que se ofrecen. El número de aciertos se verá después reflejado en el documento de acreditación (*Surfschein*) el cual habrá que descargar en formato pdf para después poder compartirlo con la comunidad *dm gelb* en la **categoría “Aufgaben Februar-März 18” con las etiquetas #dmDaF y #Medien.**

Para poder publicar el *Surfschein* en la CVA habrá que alojar primero el pdf en una nube, por ejemplo en Drive, después pulsar el botón derecho del ratón estando sobre el pdf y seleccionar la opción “obtener enlace para compartir”. Ese será el enlace a copiar para poder subirlo a la comunidad.

Si el número de alumnos lo permite, para la resolución de la Aufgabe 3 se pueden formar dos grupos para competir respondiendo cada grupo a 20 preguntas y obteniendo a la finalización del juego un documento acreditativo independiente para cada grupo.

La segunda parte de la Aufgabe 3 (**3B x4 textos con huecos**) consiste en completar las palabras que faltan en minitextos con definiciones de conceptos o normas de uso de Internet, los cuales, en gran medida, han sido extraídos del juego online y las preguntas allí formuladas, la mayoría de las cuales varían de partida a partida. Esta segunda parte de la Aufgabe 3 podrá ser resuelta en su totalidad en clase o parcialmente en casa. La decisión al respecto la tomará el docente en función de si el ritmo de resolución en el aula es bueno o no y teniendo también en cuenta que el tiempo de resolución de esta tarea se alargará por el debate que generarán algunas de las definiciones o normas, como por ejemplo “Die neuesten Kinofilme, die illegal ins Netz gestellt werden, darf man nicht herunterladen”.

Se les indicará a los alumnos que, los que lo deseen podrán volver a jugar online en “Internet-ABC”, ya desde casa, tantas veces como deseen, puesto que el uso de la página es libre y las preguntas van variando parcialmente en cada ronda/partida.

Además, pensando en los alumnos más motivados y que dispongan de más tiempo, se dará a conocer la posibilidad de participar en otro juego online desde casa para obtener un documento acreditativo de “más nivel” al que se accede desde la misma página, pero pulsando en otro enlace “Surfschein: die große Variante”. Si alguno lo consigue podrá compartirlo en la comunidad *dm gelb* en la **categoría “Aufgaben Februar-März 18” con las etiquetas #dmDaF y #Medien.**

Esta misma página “Internet-ABC” ofrece muchas otras posibilidades para aprender jugando (<https://www.internet-abc.de/>).

Resolución del grupo de la tarea 4 (± 30-60 min.)

Medien

Tras una breve recapitulación se pasará a resolver la siguiente tarea.

Aufgabe 4: aquí se trabaja el desarrollo de las habilidades productivas (expresión oral y escrita). En este caso, las hojas de ejercicios (5 páginas) han sido elaboradas por la asociación *PASCH-Initiative* y giran en torno al vídeo “*Immer online?*”, de unos 2 minutos de duración, en el que hablan varios jóvenes sobre el uso que hacen de los medios, con los que seguramente se identifique gran parte del alumnado. Se recomienda seguir el orden de actividades indicado en dichas hojas de ejercicios y culminar con la redacción de un texto escrito que los alumnos habrán de compartir en la comunidad *dm gelb* en la categoría “**Aufgaben Februar-März 18**” con las etiquetas **#dmDaF** y **#Medien**. El docente decidirá si la tarea de redactar el texto se realizará parcialmente o en su totalidad en casa.

La página web de la PASCH-Initiative ofrece un gran número de actividades interesantes para la enseñanza y el aprendizaje del alemán (<http://www.pasch-net.de/de/index.html>).

Recordarles de nuevo a los alumnos que **parte de la tarea consiste en reaccionar a las publicaciones de sus compañeros, formulando preguntas, expresando agrado, etc.** Recordarles igualmente las [normas acordadas para el uso de los espacios virtuales](#).

**Para fomentar el uso de la red social G+ se aconseja dedicar puntualmente 10 minutos de la clase para que los alumnos comenten las aportaciones de sus compañeros e interactúen entre ellos en G+.

8. Evaluación del trabajo cooperativo

Se utilizará el [boletín de autoevaluación](#)⁶¹ sólo si ya se ha hecho en ocasiones anteriores. En caso contrario no tiene sentido a estas alturas del curso. En caso afirmativo, los alumnos evaluarán su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo, además de su participación en la comunidad de Google+.

Como siempre, el objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de

⁶¹ “Boletín de evaluación cooperativa” basado en el que presenta Zariquiey (2017) y con las correspondientes modificaciones para su adaptación al contexto de aprendizaje que nos ocupa.

identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

Este boletín se les entregará a los alumnos antes de comenzar a realizar las tareas para que sepan qué se espera de ellos en este bloque de actividades. El alumno lo cumplimentará individualmente, preferiblemente en el pleno de la clase, cuando ya haya terminado de hacer todas las tareas del bloque.

9. Materiales del bloque de actividades 5

En este [enlace](#) están reunidos todos los materiales correspondientes a este cuarto bloque de actividades (Véase “Materiales del bloque de actividades 5”).

Guía del bloque de actividades 6

1. Introducción
2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado
3. Presentación del bloque de actividades 6: *Fremdsprachen beruflich und privat*⁶²
4. Agrupamiento del alumnado para trabajar
5. Organización del contexto cooperativo: normas de uso de espacios virtuales
6. Bloque de actividades 6: qué van a trabajar/aprender los alumnos y qué van a hacer los alumnos para aprender
7. Mapa de secuencias
8. Evaluación del trabajo cooperativo
9. Materiales del bloque de actividades 6

1. Introducción

El bloque de actividades 6 pondrá punto final al trabajo de los alumnos y profesores en el marco del proyecto *deutschmobil* desarrollado a lo largo del curso académico 2017-18.

El principal objetivo de la unidad temática es la puesta en valor del esfuerzo que se realiza en el proceso de aprendizaje de un idioma. Para ello se ha determinado como eje temático central del bloque, las ventajas derivadas del aprendizaje de lenguas extranjeras haciendo especial hincapié en el aprendizaje del alemán⁶³.

De la mano de tareas de diferente tipología se reforzará y ampliará el vocabulario del discente, en especial el relacionado con el tema “los idiomas en el ámbito profesional y privado”, siguiendo en el empeño de mejorar la competencia comunicativa en lengua alemana.

⁶² Título del bloque de actividades: *Los idiomas en el ámbito profesional y privado*

⁶³ Sobre los conocimientos en lenguas extranjeras requeridos en el ámbito profesional en Alemania, el *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BiBB) publica un interesante artículo de Hall (2007), titulado “*Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige*”, descargable en formato pdf en el siguiente enlace: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/id/1239%20>. El BiBB es una Institución dedicada a la investigación y desarrollo de la Formación Profesional y la Formación Continua desde 1969. En relación con el tema es igualmente de interesante la entrevista publicada por la *Deutsche Welle* en este enlace <http://www.dw.com/de/ammon-deutschlernen-ist-wieder-attraktiv/a-18234484>, realizada al profesor Ammon (2015), germanista, lingüista y autor del libro “*Die Stellung der deutschen Sprache auf der Welt*” [“La posición de la lengua alemana en el mundo”].

2. Contexto de aprendizaje y respuesta del alumnado

El contexto de aprendizaje se mantiene sin cambios, estando conformado por los dos grupos-clase de alemán de nivel 2º de intermedio (B1.2) de la EOI de Aranda de Duero (Burgos) y la EOI Astorga (León). Además, la comunidad privada de Google+ sigue siendo el punto de encuentro e intercambio. La creadora y gestora del presente proyecto continúa cubriendo la baja laboral temporal causada por la profesora de alemán del grupo de 2º de intermedio de la EOI de Aranda.

A pesar de los esfuerzos realizados, no ha sido posible ampliar en número de participantes en el proyecto por lo que el nivel de intercambio y actividad en la CVA *dm gelb* se ha mantenido bajo, si bien mejoró ligeramente durante los meses de enero y febrero con respecto a meses anteriores.

Durante el mes de marzo, dos de los alumnos de la EOI de Aranda apenas han asistido a clase para dedicarse intensivamente a sus estudios de cara a la realización de las pruebas de la EBAU. De ahí que, como es habitual, las personas más motivadas y participativas en la resolución del último bloque de actividades, el bloque 5 “Medien”, hayan sido nuevamente las mismas: una alumna de la EOI de Astorga y otra de la EOI de Aranda.

3. Presentación del bloque de actividades 6:

Fremdsprachen beruflich und privat

El bloque de actividades 6 está conformado por tres tareas centradas en diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en especial, del idioma alemán.

La primera de ellas servirá de introducción lúdica al tema (*Quiz* en formato de autoevaluación). Es una tarea sencilla en la que el alumnado podrá autoevaluar algunos de sus conocimientos generales sobre el uso y aprendizaje del alemán.

La segunda actividad gira en torno a una doble Infografía sobre el aprendizaje de idiomas en la Unión Europea.

Para terminar este bloque se ha desarrollado una tarea basada en un vídeo que trata de las

ventajas profesionales y personales que reporta el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El **tema de comunicación fundamental de este bloque de actividades** es el papel de los idiomas en el ámbito profesional y privado: uso y aprendizaje del alemán, aprendizaje de idiomas en la Unión Europea, beneficios del aprendizaje de lenguas, etc.

4. Agrupamiento del alumnado para trabajar

Al igual que en ocasiones anteriores y de acuerdo con los fundamentos del proyecto *deutschmobil* se recomienda, a ser posible, resolver las tareas combinando el trabajo individual con el colectivo.

5. Organización del contexto cooperativo: normas espacios virtuales

Como es habitual, se tendrán presentes las **normas acordadas para el uso de los espacios virtuales**. Véase al respecto el conjunto de [normas básicas de cooperación en los espacios virtuales](#) ya presentadas en los bloques de actividades anteriores.

6. Bloque de actividades 6

Para rematar la labor realizada a lo largo del curso académico 2017-18 en el marco del proyecto *dm* se reforzará la motivación del alumnado en su proceso de aprendizaje de idiomas mediante la puesta en valor de su esfuerzo y la reflexión consciente sobre las ventajas y beneficios derivados del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para ello se han programado tres actividades distintas que requieren una inversión en tiempo y esfuerzo menor que en ocasiones anteriores.

De la mano de ejercicios variados se persigue generar una actitud positiva del alumnado de cara al aprendizaje de idiomas.

Como es habitual se trabajarán todas las destrezas, tanto las receptivas como las productivas, a fin de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del discente en lengua alemana.

¿Qué van a trabajar/aprender los alumnos?

- Reforzar la confianza en el propio proceso de aprendizaje de idiomas.
- Desarrollar la confianza en los beneficios derivados del aprendizaje de idiomas.
- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Utilizar el idioma en contextos de aprendizaje significativos y auténticos.
- Desarrollar la autonomía y la toma de conciencia de la necesidad de responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Desarrollar la competencia léxica, en particular, la relacionada con el campo semántico del “aprendizaje de idiomas”.
- Ampliar la competencia léxica relacionada con la descripción de gráficos.
- Desarrollar las destrezas discursivas, tanto la oral como la escrita.
- Desarrollar la creatividad.
- Dar información sobre uno mismo.
- Pedir información sobre otras personas.
- Responder a preguntas ofreciendo información.
- Expresar opiniones y argumentar.
- Expresar curiosidad.
- Reaccionar y cooperar en la interacción.
- Tomar conciencia de la importancia de cuidar los aspectos lingüísticos (ortografía, gramática, léxico, etc.) para conseguir una comunicación fluida en la lengua extranjera.
- Ampliar y reforzar los recursos lingüísticos para mejorar la expresión oral y escrita.

¿Qué van a hacer los alumnos para aprender?

- Autoevaluar conocimientos generales sobre el uso y aprendizaje del alemán, así como intercambiar opiniones sobre aspectos relacionados con los mismos.
- Trabajar el campo semántico del “aprendizaje de idiomas”, así como algunos recursos lingüísticos relacionados con la descripción de gráficos.
- Trabajar con datos reales relacionados con el aprendizaje de idiomas en la Unión Europea y reflexionar sobre los mismos.

- Resolver diversas tareas en torno a un vídeo para terminar reflexionando sobre los beneficios derivados del aprendizaje de idiomas tanto a nivel profesional como personal.
- Participar en la red social (G+) interactuando con los compañeros partiendo de las aportaciones de todos.

7. Mapa de secuencias

A continuación la guía orientativa de los pasos a seguir en la implementación de las actividades correspondientes al bloque 6, quedando -como viene siendo habitual- a criterio del docente seguir las propuestas aquí formuladas tal cual o modificarlas para adaptarlas a la propia actividad docente. Todas las tareas podrán ser resueltas dentro de una misma sesión formativa (\pm 60-90 min.).

Resolución de las tareas 1, 2 y 3 (\pm 60-90 min.)

Fremdsprachen beruflich und privat

Präsentation der Unterrichtsreihe in der Community: El *Quiz “Deutsch hilft der Karriere”* se publicará en la comunidad de aprendizaje *dm gelb*, anunciándose con ello la inauguración del nuevo bloque de actividades, el bloque 6.

Aufgabe 1: la introducción a la unidad temática en el aula se realizará de la mano del [Quiz “Deutsch hilft der Karriere”](#), a pesar de que probablemente algunos alumnos ya lo hayan resuelto en casa. El quiz/test lo completarán individualmente con ayuda del móvil o en formato impreso. Después se comentarán grupalmente los resultados y el contenido del mismo. El objetivo es introducir al alumnado en el tema “los idiomas en el ámbito profesional y privado” y que comparta e intercambie opiniones sobre el aprendizaje del alemán.

Aufgabe 2: la tarea 2 está basada en una doble infografía sobre el aprendizaje de idiomas en los últimos años de la Enseñanza Secundaria en los países de la Unión Europea y está pensada para dar a conocer datos objetivos en torno al tema para ampliar conocimientos sobre los que trabajar y que sirvan de fundamento para hablar con propiedad sobre la cuestión. Tras leer las reflexiones introductorias a la tarea 2 bajo el título “Das Erlernen von Fremdsprachen in der EU” (véanse “Materiales - Aufgabe 2”) se repartirá al alumnado la doble infografía en color para que la analice y la describa haciendo uso de los recursos lingüísticos con dicho fin (“Redemittel zur Beschreibung von Grafiken”). La descripción se preparará tomando notas

escritas, dándoles a los alumnos tiempo suficiente para su elaboración (unos 30 minutos). Posteriormente se presentará oralmente el resultado de su trabajo, rematando la actividad con una reflexión en pleno sobre el tema. En casa redactarán cuidadosamente por escrito la descripción de la gráfica y se la entregarán al profesor en la siguiente sesión para su corrección.

Aufgabe 3: esta última actividad está orientada a reforzar la motivación del alumno mediante la realización de una reflexión consciente sobre los beneficios derivados del aprendizaje de idiomas. Como ya hemos indicado, de esta manera se pretende reforzar la motivación del alumnado y poner en valor su esfuerzo en el aprendizaje de idiomas. Tras leer y comentar las reflexiones introductorias bajo el título “Fremdsprachen im Beruf und mehr” (véanse “Materiales - Aufgabe 3”) se trabajará parte del vocabulario del vídeo (ejercicio 1). Después se visualizará dos veces el vídeo subtulado en alemán para que los alumnos resuelvan el resto de ejercicios. La última de las tareas consistirá en hacer una autoreflexión sobre los beneficios y ventajas derivados del aprendizaje de idiomas que será compartida oralmente en el pleno del aula y, posteriormente, por escrito (u oralmente) en la comunidad virtual de aprendizaje en la **categoría “Aufgaben April 18” con las etiquetas #dmDaF y #Fremdsprachen**. Los que lo deseen podrán hacer una grabación de audio o vídeo para compartir dichas reflexiones en la comunidad virtual de aprendizaje.

Se les insistirá a los alumnos nuevamente en los beneficios de interactuar en la CVA.

8. Evaluación del trabajo cooperativo

Se utilizará el [boletín de autoevaluación](#)⁶⁴ sólo si ya se ha hecho en ocasiones anteriores. En caso contrario no tiene sentido a estas alturas del curso. En caso afirmativo, los alumnos evaluarán su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo, además de su participación en la comunidad de Google+. El objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

9. Materiales del bloque de actividades 6

En este [enlace](#) están reunidos todos los materiales correspondientes a este cuarto bloque de actividades (Véase “Materiales del bloque de actividades 6”).

⁶⁴ “Boletín de evaluación cooperativa” basado en el que presenta Zariquiey (2017) y con las correspondientes modificaciones para su adaptación al contexto de aprendizaje que nos ocupa.

ANEXO III

Materiales de los bloques de actividades de la experiencia educativa



Proyecto *deutschemobil*

Copyright © Febrero 2017 Mercedes Abad García



deutschemobil - dm by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

El presente anexo incluye los siete bloques de materiales preparados para la implementación del proyecto *deutschmobil*.

El conjunto de materiales del anexo se ha organizado de la siguiente manera:

- Materiales del bloque de actividades introductorias
- Materiales del bloque de actividades 1
- Materiales del bloque de actividades 2
- Materiales del bloque de actividades 3
- Materiales del bloque de actividades 4
- Materiales del bloque de actividades 5
- Materiales del bloque de actividades 6

Materiales del bloque de actividades introductorias

- **Hoja de presentación del proyecto a los alumnos (alemán y español)**
- **Tutorial de manejo de Google+ (al final del presente anexo)**
- **Listado para completar con nombre y direcciones de correo de Gmail de los alumnos**
- **Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán**

Hoja de presentación del proyecto a los alumnos (alemán)



MÖCHTEN SIE NEUE FREUNDE BEIM DEUTSCHLERNEN GEWINNEN?

Möchten Sie die Angst überwinden, in der Fremdsprache zu kommunizieren?

MÖCHTEN SIE BEI LEBENDIGER GRUPPENARBEIT DIE SPRACHE LERNEN?

MÖCHTEN SIE SPAß DABEI HABEN?

Weil wir fest daran glauben, dass es stimmt, haben wir eine Online-Lerngemeinschaft und einen Blog für Sie erstellt. Hier können Sie mit Menschen aus einer anderen EOI kommunizieren, die genau wie Sie, Deutsch lernen. Hier haben Sie die Möglichkeit, kooperativ zu arbeiten und dabei Erfahrungen, Meinungen, Fotos, Videos usw. zu teilen.



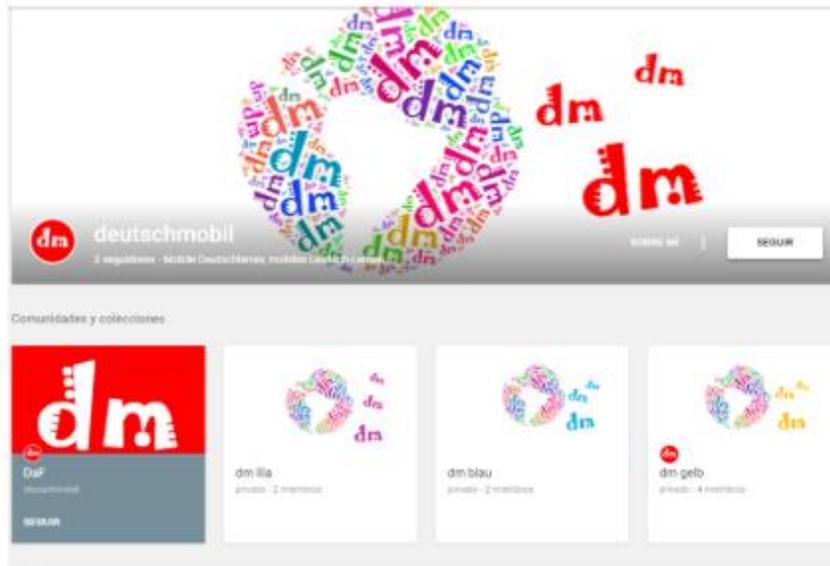
DIE PASSENDE ART, FREUDE BEIM LERNEN DER DEUTSCHEN SPRACHE ZU HABEN!

WAS SIE BRAUCHEN, UM AN DEM PROJEKT *DEUTSCHMOBIL - DM* TEILNEHMEN ZU KÖNNEN?

Ein Google-Konto haben und Ihr Google+Profil aktivieren.
Wir helfen Ihnen dabei und haben bereits Aufgaben für Sie erstellt.

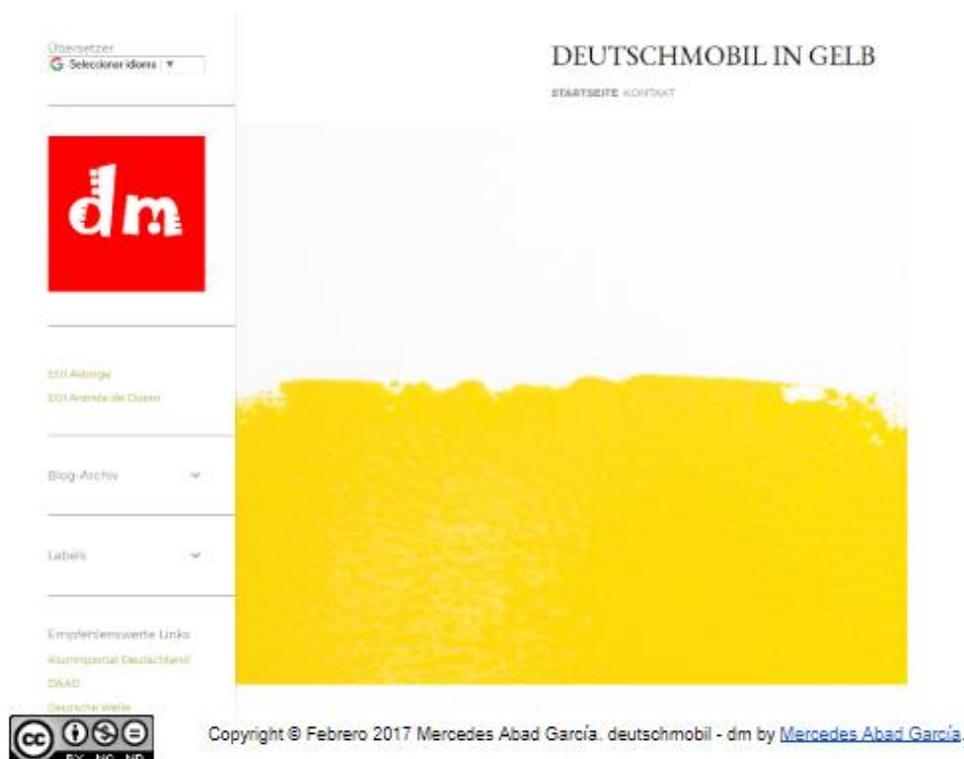
HIER IHRE GOOGLE+ COMMUNITY

<https://plus.google.com/108640090994875463908>



HIER IHR BLOG

<https://dmingelb.blogspot.com/>



Hoja de presentación del proyecto a los alumnos (español)



¿TE GUSTARÍA HACER NUEVOS AMIGOS APRENDIENDO ALEMÁN?

¿Te gustaría perder el miedo a expresarte en la lengua extranjera?

¿TE GUSTARÍA APRENDER EL IDIOMA TRABAJANDO ACTIVAMENTE EN EQUIPO?

¿TE GUSTARÍA APRENDER DIVIRTIÉNDOTE?

Porque creemos que así es, hemos creado una comunidad de aprendizaje virtual y un blog para ti.

En ellos podrás comunicarte en alemán con compañeros de otra EOI que, como tú, están aprendiendo el idioma.

Un espacio en el que poder trabajar colaborativamente compartiendo experiencias, opiniones, fotos, vídeos, etc.



¡UNA BUENA FORMA DE PASARLO BIEN APRENDIENDO ALEMÁN!

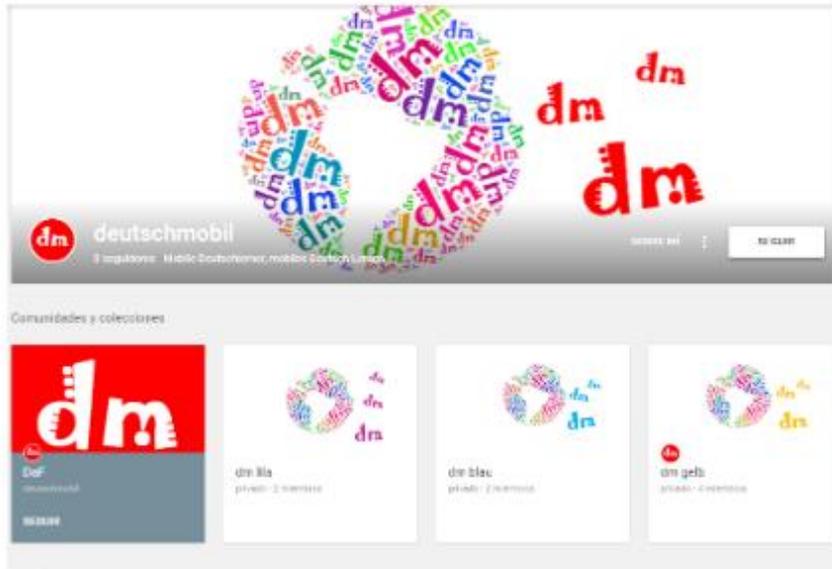
¿QUÉ NECESITAS PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO LLAMADO *DEUTSCHMOBIL* - DM?

Una cuenta de Gmail y activar tu perfil de Google+.

Nosotros te guiaremos en su uso y activación, así como proponiéndote tareas.

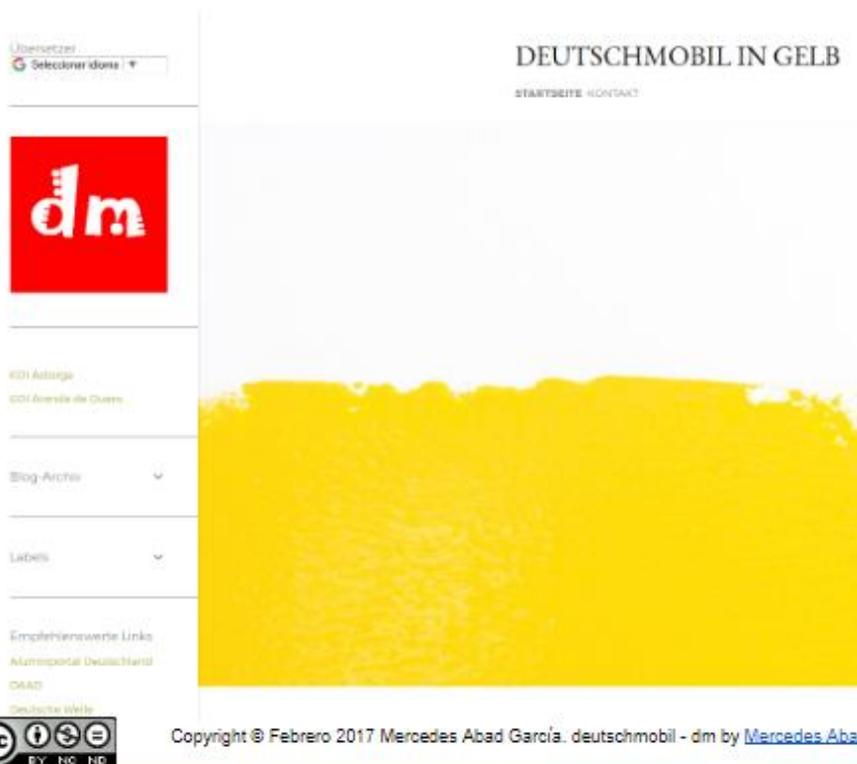
ESTA ES TU COMUNIDAD EN GOOGLE+

<https://plus.google.com/108640090994875463908>



ESTE ES TU BLOG

<https://dmingelb.blogspot.com/>



Copyright © Febrero 2017 Mercedes Abad García. deutschmobil - dm by [Mercedes Abad García](#).

Tutorial de manejo de Google+

El tutorial de Google+, empleado para la formación en el manejo de dicha herramienta, así como el tutorial de manejo de Hangouts, han sido incluidos en el Anexo IV.

Listado para completar con nombres y direcciones de correo de Gmail de los alumnos



Tabla 2. Listado de alumnos participantes en el proyecto DM.

Nombre del profesor responsable:		Correo de contacto:		
Localidad en la que está situada la EOI:		Nivel de alemán del grupo-clase:		
Nombre	2 Apellidos	Correo de Gmail	Nombre en perfil G+ (1)	Clave de firma (2)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

(1) Es conveniente que el nombre del perfil coincida con el nombre real para que todos nos podamos reconocer dentro de la comunidad de aprendizaje.

(2) Construye tu propia clave de firma combinando las siguientes letras: las dos primeras letras de tu nombre + primera letra del primer apellido + primera letra del segundo apellido.
Habráis de incluir tu clave de firma en todas las publicaciones en la comunidad en las que participéis.

Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán

Normas básicas de cooperación en los espacios virtuales



La infografía presenta seis normas de cooperación en espacios virtuales, cada una acompañada de un icono circular. El fondo es de color verde azulado. En la parte superior derecha hay un círculo de iconos multicolores que representan diferentes aspectos de la tecnología y la comunicación. En la parte inferior izquierda, un personaje 3D blanco sostiene un trofeo dorado, con una cinta que dice 'Master in team work in virtual communities'. En la parte inferior derecha, un mensaje de felicitación dice '¡Enhorabuena! Por aplicar el sentido común y hacer un buen uso de los espacios virtuales.'.

- #1** Respetemos los derechos de autor y la privacidad de terceras personas en nuestras publicaciones.
- #2** No publiquemos en la comunidad virtual contenidos comerciales o que no tengan conexión alguna con la razón de ser de la comunidad.
- #3** Seamos claros, breves y concisos en nuestras publicaciones.
- #4** Repasemos la ortografía, el léxico y las construcciones de nuestras aportaciones antes de publicarlas.
- #5** Seamos respetuosos con las aportaciones de los demás y constructivos en los comentarios.
- #6** No olvidemos que lo que escribimos lo leen otras personas que tienen sentimientos y que las perspectivas individuales son diversas.

¡Enhorabuena!
Por aplicar el sentido común y hacer un buen uso de los espacios virtuales.

Master in team work in virtual communities

By Mercedes Abad-García Imágenes: CC0 Public Domain

Grundregeln für die kooperative Zusammenarbeit im virtuellen Raum



#1 Autorenrechte und Privatsphäre Dritter sollten in unseren Beiträgen respektiert werden.



#2 Die veröffentlichten Inhalte dürfen weder kommerzieller Art sein, noch dürfen es Beiträge sein, die nichts mit dem eigentlichen Ziel und Sinn der Community zu tun haben.



#3 Unsere Beiträge sollten klar, knapp und bündig sein.



#4 Vor dem Veröffentlichen sollten die Rechtschreibung, der Wortschatz und der Aufbau unserer Beiträge überprüft werden.



#5 Mit den Beiträgen anderer sollte respektvoll umgegangen werden und unsere Kommentare sollten konstruktiv sein.



#6 Wir sollten nicht vergessen, dass das, was wir schreiben, von anderen Menschen gelesen wird, die auch Gefühle haben und dass die individuellen Sichtweisen unterschiedlich sind.



Herzlichen Glückwunsch!

Dafür, dass Sie mit gesundem Menschenverstand den virtuellen Raum sinnvoll nutzen.



By Mercedes Abad-García

Bilder: CC0 Public Domain

Materiales del bloque de actividades 1

Sozialisiere dich auf Deutsch!

- **Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán**
- **Roles para el trabajo cooperativo en el aula y la Red - Infografía**
- **Rúbrica para redacción: “Vuestra escuela y vuestra ciudad”**
- **Boletín de evaluación grupal**

Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán

Véase el apartado anterior titulado “Materiales del bloque de actividades introductorias”, sección “Normas básicas para cooperar en espacios virtuales - Infografías en español y alemán” (2 páginas).

Roles para el trabajo cooperativo en el aula y la Red - Infografía



Roles para el trabajo cooperativo en el aula y la Red



- **#1 Coordinador / Redactor jefe**

Nº de personas del equipo que desempeñan este rol: 1

Organiza y dirige el trabajo del equipo.

Marca las pautas de lo que se va a publicar con el consenso de todo el equipo y revisa el trabajo antes de ser publicado.

Hace de portavoz y mediador en caso de precisar ayuda.
- **#2 Supervisor / Reportero jefe**

Nº de personas del equipo que desempeñan este rol: 1

Gestiona el plan de trabajo.

Controla los plazos de entrega (finalización de la tarea).
- **#3 Reporteros**

Nº de personas que desempeñan este rol: todos los miembros del equipo.

Redactan el resumen de la noticia o entrevista periodística.
- **#4 Reportero gráfico y maquettador**

Nº de personas del equipo que desempeñan este rol: 1

Selecciona las imágenes que acompañarán al resumen.

Estructura del resumen (texto e imágenes), toma decisiones sobre la tipografía, etc.

Sube el resumen a la comunidad virtual privada de la red social.
- **#5 Correctores**

Nº de personas que desempeñan este rol: todos los miembros del equipo bajo la dirección del coordinador / redactor jefe.

Revisan y corrigen el resumen antes de publicarlo con el fin de aportar más valor al texto.

By Mercedes Abad-Garofa

Imágenes: CC0 Public Domain

Rúbrica para redacción: “Vuestra escuela y vuestra ciudad”

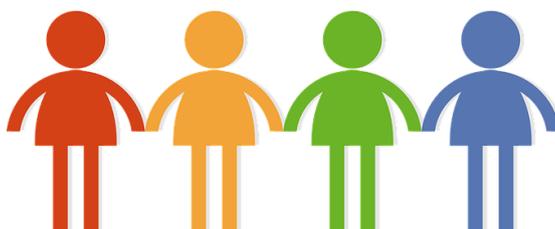
<p align="center">Rúbrica de la tarea <i>Redacción de un texto sobre vuestra EOI y vuestra ciudad.</i></p>					
<p align="center">Esta rúbrica ha sido elaborada para orientaros en la redacción en grupo de un texto para dar a conocer vuestra EOI y vuestra ciudad y para, posteriormente, poder valorar el trabajo de los compañeros.</p>					
Indicadores	PESO	MUY BIEN (10-9)	BIEN (8-7)	REGULAR (6-5)	MAL (4-0)
Impresión global	30%	El trabajo corresponde a la tarea y el contenido se entiende perfectamente. El texto es coherente. Las ideas están bien organizadas y bien desarrolladas.	El trabajo corresponde a la tarea, aunque hay que releer alguna expresión para poder comprenderla. En general, el texto es coherente y las ideas están bien organizadas.	El trabajo corresponde parcialmente a la tarea. Las ideas, a veces, no están bien organizadas. Hay que releer algunas expresiones para comprenderlas y, aun así, en algunos casos quedan dudas sobre el significado.	No corresponde en absoluto a la tarea. El texto es confuso, con la información mal organizada y resulta de difícil comprensión.
Riqueza lingüística	30%	El trabajo despliega un lenguaje propio del nivel y de la tarea. El vocabulario, los conectores y las estructuras que se emplean son muy variados.	El trabajo despliega un lenguaje limitado para el nivel, pero adecuado a la tarea. El vocabulario, los conectores y las estructuras son variadas, aunque a veces se repiten.	El trabajo despliega un lenguaje limitado y, a veces, no adecuado a la tarea. Con frecuencia se repiten las estructuras y, en ocasiones, el vocabulario resulta pobre.	El trabajo despliega un lenguaje muy limitado para el nivel y la tarea. Repite constantemente las mismas estructuras y el vocabulario es muy pobre.
Corrección lingüística	30%	Sintaxis, morfología, ortografía y puntuación son correctas. Se utilizan correctamente los tiempos verbales.	Sintaxis, morfología, ortografía y puntuación son correctas, aunque con algún error. Se utilizan correctamente los tiempos verbales.	Sintaxis, morfología, ortografía y puntuación contienen bastantes errores. Se utilizan correctamente los tiempos verbales casi siempre.	Se comete una gran gama de errores de todo tipo en sintaxis, morfología, ortografía y puntuación.
Creatividad del texto	10%	La presentación del trabajo resulta muy original porque se ha elegido un formato no habitual, por ejemplo, una infografía. <u>Además</u> , resulta original otros motivos: por ejemplo, por utilizar frases cortas e impactantes en la composición; la fotografía elegida es muy sugerente; el vídeo elegido se sale de los estándares, etc. (basta con que se cumplan dos de estos requisitos u otros referidos a la originalidad).	La composición de la entrada resulta original por dos de los motivos siguientes: por ejemplo, por utilizar frases cortas e impactantes; la fotografía elegida es muy sugerente; el vídeo elegido es muy original, etc.	La composición de la entrada no resulta especialmente original, aunque sí destaca por un motivo en concreto.	En la entrada o post no hay ningún elemento que destaque por su originalidad.

Boletín de evaluación grupal

Este boletín de evaluación grupal está pensado para la autoevaluación del desempeño cooperativo de los dos grupos-clase de alemán de Escuela Oficial de Idiomas de 2° de Intermedio que colaboran en la comunidad de aprendizaje virtual a lo largo del curso académico 2017-2018.

Para llevar a cabo el trabajo cooperativo se han establecido unas normas de uso de los espacios virtuales, así como una distribución de roles grupales y sus correspondientes funciones. Con ayuda de este boletín, los alumnos han de evaluar dentro del grupo su actuación con respecto a las normas acordadas y el desempeño de roles y funciones. El objetivo es reflexionar sobre las dinámicas de trabajo con la intención explícita de mejorarlas, a la par que potenciar el aprendizaje de contenidos mediante el trabajo cooperativo.

El boletín está estructurado de la siguiente manera: un apartado para la autoevaluación de roles y sus correspondientes funciones; un segundo apartado para valorar el grado de desempeño de las normas básicas para la cooperación en el aula y en los espacios virtuales. Igualmente se incluye una sección para la evaluación de los compromisos grupales y otra para los individuales, además de una evaluación general sobre el funcionamiento del equipo. El boletín se cierra con las firmas de los alumnos integrantes del grupo y la del docente a modo de acuerdo y compromiso con la autoevaluación llevada a cabo.





BOLETÍN COOPERATIVO

Grupo-clase:

Curso escolar:

Período:

Equipo cooperativo:

A. AUTOEVALUACIÓN DE LOS ROLES

Escribid los nombres de los compañeros/as que ejercen los distintos roles y luego valorad su trabajo desde A (muy bien) a D (muy mal).

ALUMNO	ROL	#	FUNCIÓN	A	B	C	D
	Coordinador / Redactor Jefe	CRJ1	Organiza y dirige el trabajo del equipo.				
		CRJ2	Consensúa las decisiones.				
		CRJ3	Hace de portavoz y mediador en caso de ayuda.				
	Supervisor / Reportero Jefe	SRF1	Gestiona el plan de trabajo.				
		SRJ2	Controla los plazos de entrega.				
	Reporteros	R1	Participan activamente en la resolución de la tarea de investigar y redactar.				
		R2	Se comunican con sus compañeros de equipo.				
	Reportero gráfico y maquetador	RG1	Se ocupa de maquetar el artículo.				
		RG2	Se ocupa de la publicación del artículo en la red social G+.				
	Correctores	C1	Participan activamente en la resolución de la tarea de revisión antes de publicar.				
		C2	Velan por la corrección lingüística del artículo.				

B. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Evalúad el desempeño de vuestro equipo valorando los siguientes ítems desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	ÍTEM DE COOPERACIÓN	A	B	C	D
1	Tratamos de cumplir con nuestros roles y respetamos los de los compañeros.				
2	Intentamos llegar a acuerdos y consensos.				
3	Aceptamos y cumplimos con las tareas que se nos asignan en el grupo.				
4	En la comunidad virtual respetamos los derechos de autor y la privacidad de terceras personas cuando publicamos contenidos.				
5	No publicamos en la comunidad virtual contenidos comerciales o que no tengan que ver con la razón de ser de la misma.				
6	Somos claros breves y concisos en nuestras publicaciones en la comunidad virtual.				
7	En la comunidad virtual revisamos nuestras aportaciones (ortografía, gramática y sintaxis) antes de hacerlas públicas.				
8	En la comunidad virtual también somos respetuosos con las aportaciones de los demás y constructivos en los comentarios.				
9	Somos respetuosos con puntos de vista diferentes a los nuestros, también en la comunidad virtual.				

C. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO (cumplimentar si procede)

Escribid los objetivos de mejora que os propusisteis en la evaluación anterior y valorad su grado de cumplimiento desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	OBJETIVOS DE MEJORA ANTERIORES	A	B	C	D
1					
2					
3					

D. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO INDIVIDUAL

Escribid los compromisos de mejora que cada uno se propone. Su grado de cumplimiento será valorado en la siguiente evaluación.

ALUMNO	COMPROMISOS INDIVIDUALES

E. VALORACIÓN GENERAL DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO

Identificamos lo que hacemos bien y vamos a conservar:

Identificamos lo que no hacemos bien y debemos mejorar:

Establecemos nuevos objetivos de mejora:

QUÉ VALORACIÓN GENERAL LE DÁIS A VUESTRO EQUIPO DURANTE ESTE PERÍODO

A B C D

NUESTRAS FIRMAS

FIRMA DEL PROFESOR/A



Materialen del bloque de actividades 2

Stadtleben vs. Landleben

- **Aufgabe 1 - Online-Quiz (Video)**
- **Aufgabe 2 - Online-Quiz (Video)**
- **Aufgabe 3 - einen Beitrag erstellen und posten**
- **Lösungen zu den Aufgaben**
- **Transkription des Audiotextes “Stadt oder Land?”**
- **Boletín de autoevaluación**

Aufgabe 1 (Aufgabe 1)

Stadt oder Land? (Video / Dauer: ca. 5 Min.)

Quiz zur Selbstevaluierung.

Zum Schluss müssen Sie selber die Punkte zählen. Jede richtige Antwort zählt zwei PUNKTE!!

Gesamtpunktzahl: 30



Video: <https://www.youtube.com/watch?v=R-Z2D-9fkB0>

Was ist im Video zu sehen? Lesen Sie zuerst die Sätze und das Glossar unten. Wenn Sie es möchten, können Sie den Fragebogen durch das gleichzeitige Drücken der Tasten "Ctrl" und "P" ausdrucken. Danach schauen Sie sich das Video einmal an. Achten Sie genau, was passiert. Was ist zu sehen? Kreuzen Sie die richtigen Sätze an.

Im Video sieht man ...

1. Den Sonnenaufgang.
2. Den Berufsverkehr früh morgens in Berlin.
3. Menschen, die Sport im Freien treiben.
4. Eine vierköpfige Familie.
5. Einen Mann, der das Frühstück vorbereitet.

6. Einen älteren Mann, der beim Frühstück Zeitung liest.
7. Eine (alleinerziehende) Mutter mit ihren Kindern in der Küche.
8. Eine Mutter, die ihre Kinder mit dem Auto zur Kita bringt.
9. Einen Vater, der seine Kinder zur Schule bringt.
10. Eine Mutter, die ihre Kinder mit dem Fahrrad in den Hort bringt.
11. Jugendliche, die auf der Straße tanzen.
12. Eine berufstätige Frau in einem Weinladen, die gerade mit einem Kunden telefoniert.
13. Eine Frau, die von zu Hause aus mit dem Computer arbeitet.
14. Zwei Menschen, die sich am Bahnhof unterhalten.
15. Eine Frau, die alleine mit dem Auto einkaufen fährt.
16. Einen Hofladen, in dem das Sortiment begrenzt ist.
17. Eine Frau, die mit ihren Mann einkaufen geht.
18. Einen Supermarkt, in dem die Auswahl an Lebensmitteln groß ist.
19. Ein Kind, das alleine die Straße überquert.
20. Einen Spielplatz, in dem viele Kinder spielen, auf die Erwachsene aufpassen.
21. Menschen, die auf dem Marktplatz demonstrieren.
22. Kinder, die radfahren und auf ein Tor klettern.
23. Ein Auto, das über eine rote Ampel fährt.
24. Eine vierköpfige Familie beim Abendbrot im Wohnzimmer.
25. Den Sonnenuntergang.
26. Freunde, die zusammen ins Kino gehen.
27. Einen Obdachlosen unter einer Brücke.
28. Viele Kinder beim Abendbrot draußen, im Garten.
29. Kinder, die um 19,00 Uhr ins Bett gehen.
30. Ein Paar, das sich bei einem Glas Wein Fotos anschaut.

Glossar - Wörterverzeichnis mit Erläuterungen (Aufgabe 1)

Abendbrot, e (das)	Abendessen, zumeist mit Brot
alleinerziehend	ohne Partner ein Kind erziehend
aufpassen – auf etwas oder jemanden aufpassen	auf etwas oder jemanden achtgeben.
Auswahl (die) (nur Sg.) – große Auswahl an + Dat.	Sortiment; Warenangebot – die Riesenauswahl an + Dat.
begrenzt	beschränkt; nicht unendlich groß
berufstätig sein	einen Beruf ausüben.
Berufsverkehr (der)	Hauptverkehr zur Zeit des Arbeitsbeginns und Arbeitsschlusses
demonstrieren	an einer Demonstration teilnehmen.
Freie (das) – im Freien	draußen, nicht in einem Gebäude, in der Natur
Hort, e (der)	Kindergarten (der)
Kita (die)	Kurzform für Kindertagesstätte (die) = Ganztagskindergarten (der)
klettern	mit Füßen und Händen auf einen hochgelegenen Ort hinaufsteigen
Sonnenaufgang, 'e (der)	die Morgendämmerung, en; der Tagesanbruch, 'e
Sonnenuntergang, 'e (der)	die Abenddämmerung, en; das Abendrot
Obdachlose, n (der oder die)	ein Mensch, der auf der Straße lebt.
überqueren – die Straße überqueren	auf die andere Straßenseite gehen.
vierköpfige Familie	eine Familie, die aus vier Personen besteht.

Aufgabe 2 (Aufgabe 2)

Stadt oder Land? (Video / Dauer: ca. 5 Min.)

Quiz mit Antwortschlüssel zur Selbstevaluierung. Jede richtige Antwort zählt zwei PUNKTE!!
Gesamtpunktzahl: 12

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=R-Z2D-9fkB0>

Stadt oder Land? - Was wird im Video gesagt? Schauen Sie sich das Video ein zweites Mal an und hören Sie diesmal genau hin. Welche Antworten sind richtig und welche falsch? Kreuzen Sie an.

1. Was nennt Yvonne für Punkte, die bei der Wahl vom Landleben wichtig sind?
 - a) Die kurzen Wege // Man hat mehr Freizeit. // Die Kinder können zu Fuß in die Schule.
 - b) die Weite // die Natur // die Ruhe
2. Catherina ist der Meinung,
 - a) dass das Leben auf dem Land endgültig anders ist.
 - b) dass man auf dem Land, weniger Zeit investieren muss, um die Kinder in den Hort zu bringen.
3. In Berlin...
 - a) sind die Einkaufsmöglichkeiten begrenzt.
 - b) ist das Lebensmittelsortiment unübersichtlicher als auf dem Land.
4. Michael meint,
 - a) dass das große Problem sowohl in der Stadt als auch auf dem Land der Verkehr ist.
 - b) dass die Kinder alleine noch nicht die Straße überqueren können.
5. Michael und Catherina...
 - a) möchten irgendwann raus aus Berlin aufs Land ziehen.
 - b) haben mal entschieden, in der Stadt zu wohnen und manchmal aufs Land zu gehen.
6. Yvonne findet...
 - a) das Landleben im Winter unerträglich still, ruhig und langsam.
 - b) das Landleben im Sommer sehr schön und traumhaft.

Aufgabe 3 (Aufgabe 3)

Stadt oder Land? Was meinen Sie dazu?

Am Ende der Videoaufnahme sagt Yvonne: "Es gibt Stadtmenschen und Landmenschen." Sind Sie damit einverstanden? Nennen Sie drei Gründe die -Ihrer Meinung nach- für das Landleben bzw. Stadtleben sprechen und drei dagegen. Finden Sie große Unterschiede zwischen der deutschen und der spanischen Lebensart?

Teilen Sie Ihren Beitrag mit Ihrer Dm-Gelb-Community. Posten Sie ihn unter der Kategorie "Aufgaben November-Dezember 17", benutzen Sie die Hashtags "dmDaf" und "StadtLand" und diskutieren Sie in der Community darüber. Hier unten finden Sie Redemittel, die Ihnen beim Lösen der Aufgabe helfen können. Viel Spaß!

Redemittel - über Vorteile und Nachteile sprechen ⁽¹⁾

- In der Stadt hat man viele Einkaufsmöglichkeiten. **Das ist ein Vorteil / Nachteil.**
- Die vielen Einkaufsmöglichkeiten **sind ein Vorteil / Nachteil des** Stadtlebens.
- Für viele Menschen **ist ein Vorteil**, wenn man in der Großstadt wohnt: Die Einkaufsmöglichkeiten sind einfach besser als auf dem Land.
- **Ein Vorteil des** Stadtlebens **besteht darin, dass** man viele Einkaufsmöglichkeiten hat.
- Ich würde gern in einer richtigen Weltstadt wohnen. **Das hätte den Vorteil, dass...**
- **Gegenüber dem** Landleben **hat** das Leben in der Stadt **den Vorteil der** vielen Einkaufsmöglichkeiten.
- Die vielen Einkaufsmöglichkeiten in der Stadt **sind** natürlich **vorteilhaft**.
- Wenn es keine Probleme mehr gäbe, **hätte das den Vorteil, dass** man auch nicht mehr über Lösungen nachdenken müsste. Es hätte man aber auch den Nachteil, dass es dann irgendwie langweilig würde. Oder?

(1) Hasenkamp, G. (1995). Eine richtige Großstadt. *Leselandschaft* (p. 64). Ismaning: Verlag für Deutsch.

Lösungen zu den Aufgaben

Aufgabe 1 – Richtig sind folgende Sätze: 1, 2, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 28

1. Den Sonnenaufgang.
2. Den Berufsverkehr früh morgens in Berlin.
4. Eine vierköpfige Familie.
7. Eine (alleinerziehende) Mutter mit ihren Kindern in der Küche.
8. Eine Mutter, die ihre Kinder mit dem Auto zur Kita bringt.
10. Eine Mutter, die ihre Kinder mit dem Fahrrad in den Hort bringt.
12. Eine berufstätige Frau in einem Weinladen, die gerade mit einem Kunden telefoniert.
13. Eine Frau, die von zu Hause aus mit dem Computer arbeitet.
15. Eine Frau, die alleine mit dem Auto einkaufen fährt.
16. Einen Hofladen, in dem das Sortiment begrenzt ist.
18. Einen Supermarkt, in dem die Auswahl an Lebensmitteln groß ist.
20. Einen Spielplatz, in dem viele Kinder spielen, auf die Erwachsene aufpassen.
22. Kinder, die radfahren und auf ein Tor klettern.
24. Eine vierköpfige Familie beim Abendbrot im Wohnzimmer.
25. Den Sonnenuntergang.
28. Viele Kinder beim Abendbrot draußen, im Garten.

Jede richtige Antwort zählt 2 Punkte! 30-27 Punkte: sehr gut // 26-23 Punkte: gut // 22-19 Punkte: befriedigend // 18-15 Punkte: ausreichend // 15-00 Punkte: nicht bestanden

Aufgabe 2 - Richtig sind folgende Aussagen: 1b, 2a, 3b, 4b, 5b, 6b

1. b) die Weite // die Natur // die Ruhe
2. a) dass das Leben auf dem Land endgültig anders ist.
3. b) ist das Lebensmittelsortiment unübersichtlicher als auf dem Land.
4. b) dass die Kinder alleine noch nicht die Straße überqueren können.
5. b) haben mal entschieden, in der Stadt zu wohnen und manchmal aufs Land zu gehen.
6. b) das Landleben im Sommer sehr schön und traumhaft.

Jede richtige Antwort zählt 2 Punkte! 12 Punkte: sehr gut // 11-10 Punkte: gut // 9-8 Punkte: befriedigend // 7-6 Punkte: ausreichend // 5 Punkte: nicht bestanden

Transkription des Textes “Stadt oder Land?”

Berlin, irgendwann ganz früh morgens. Der Verkehr rauscht. Der Tag beginnt. Hier in Charlottenburg wohnt sie, unsere Stadtfamilie: die Zwillinge Klara und Julian, Katharina und Michael.

100 Kilometer weiter auf dem Land, in der brandenburgischen Uckermark. Hier bei Templin ticken die Uhren anders. In diesem Haus wohnt unsere Landfamilie: die vierjährige Zoey, der siebenjährige Kasper und Yvonne. Vor einigen Jahren ist die Familie aus Berlin raus aufs Land gezogen.

Wir wollen wissen: wie lebt da sich? Wie sieht der ideale Ort für Familien aus? Wo ist es schöner mit Kindern? Stadt oder Land?

YVONNE (lebt auf dem Land): *Ich lebe unheimlich gerne auf dem Land, weil ich diese Weite brauche, die Natur. Ich brauche morgens den Sonnenaufgang. Ich brauche die Ruhe. Ich muss die Vögel hören, wenn ich aufwache. Ich will kein Autolärm hören. Und ich habe einfach das Gefühl, dass ich mit meinen Kindern hier viel freier leben kann und viel unbeschwerter.*

Land, das heißt auch zur Kita und in die Schule mit dem Auto fahren, denn die Wege sind lang.

In Berlin bringt Katharina auf dem Weg zur Arbeit die Zwillinge in den Hort, mit dem Fahrrad.

CATHERINAS MANN: *Viel Spaß!*

CATHERINA (wohnt in der Stadt): *Ich bin auf dem Land aufgewachsen und weiß, dass es sozusagen doch definitiv anders ist, wenn man erst ins Auto steigen muss und für alles einfach mehr Zeit einplanen muss. Ich bin begeistert von der Stadt!*

Vor allem wegen der kurzen Wege.

CATHERINA ZU IHREN KINDERN: *Das ist schön, ne?! Dass wir heute so ein schönes Wetter haben!*

Die Kita liegt nur zwei Kilometer von der Wohnung entfernt. Alles mit dem Rad erledigen ... ein echter Pluspunkt in der Stadt findet Katharina. Nach der Kita geht's weiter in den Laden. Katharina ist Weinhändlerin. Kommendes Jahr will sie den Laden übernehmen und steht zahlungskräftigen Kunden in bester Lage gleich mit.

CATHERINA AM TELEFON: *Gut! Vielen Dank! Auf Wiederhören!*

Yvonne dagegen arbeitet als selbständige Grafik-Designerin von zu Hause aus. Mit Auftraggebern Kontakt halten, recherchieren, Grafiken entwerfen... Ein Job, den sie von überall aus machen kann, sagt sie. Egal, ob Stadt oder Land! Arbeiten, wann und wo sie will. Beim Einkaufen wiederum sind die Möglichkeiten auf dem Land begrenzt. Im Hofladen bestimmt das Angebot die Nachfrage, nicht umgekehrt.

In Berlin hat Michael ja derweil die Zwillinge aus der Kita abgeholt und geht einkaufen ..., was leichter erzählt als getan ist. Die Riesenauswahl des Supermarkts gegen das übersichtliche Sortiment eines Hofladens einzutauschen? Unvorstellbar findet er.

Nachmittags auf dem Spielplatz. Bei so vielen Erwachsenen, die aufpassen, müsste man sich um die Sicherheit der Kleinen eigentlich kaum Sorgen machen, trotz angrenzender Straße.

MICHAEL: Das Problem hier ist natürlich der Verkehr. Das ist das große Problem. Wenn sie das mal alleine [machen], dass wir ihnen vertrauen können, dass sie auch überqueren können, dass sie sicher auf der anderen Straßenseite ankommen, und wenn wir da sicher sind, dann können wir sie auch alleine mal ... werden wir sie loslassen.

Auf dem Land dagegen gehört die Straße ihnen. Und das Hoftor wird zum Klettergerüst. Auf dem Land wird der Garten zum Abendteuerspielplatz.

MÄDCHEN AUF DEM SPIELPLATZ: Ich find' am Allerschönsten die Schaukel hier!

Abendbrotzeit in Berlin. Vielleicht gehen Micha und Katharina später noch einen Wein trinken um die Ecke. Das Stadtleben lieben sie mit all seinen Vor- und Nachteilen.

MICHAEL: Irgendwann steht man vor der Entscheidung, ob man in der Ruhe wohnen möchte, also auf dem Land und dann ab und zu mal in die Stadt fahren möchte, um ein bisschen Kultur oder irgendwas zu erleben. Oder das umgekehrt machen. Also, wir haben uns eben dafür entschieden, lieber in der Stadt zu wohnen und hier alle Möglichkeiten zu haben. Und ab und an mal aufs Land zu gehen, um auch mal dort Ruhe zu haben.

So schön diese Ruhe auf dem Land auch ist - sagt Yvonne-, man muss dafür geschaffen sein.

YVONNE: Im Sommer ist es ja total schön und traumhaft. Und da kannst du irgendwie Sachen machen, aber im Winter hast du eben auch eine dunkle Jahreszeit, und da kannst du nicht die ganze Zeit im Garten sitzen. Dann bist du auch an dem Haus gebunden. Und da ist vielleicht auch nicht so viel los. Da musst du auch mal ... Also man muss dann auch mal die Stille aushalten können. Ja? Dann ist es eben ein bisschen ruhiger, ein bisschen stiller, ein bisschen langsamer. Und das muss man mögen. Es gibt Stadtmenschen und Landmenschen.

Boletín de autoevaluación

Este boletín está pensado para la autoevaluación a nivel individual del desempeño cooperativo de los alumnos que colaboran en la comunidad de aprendizaje virtual *dm Gelb* a lo largo del curso académico 2017-2018.

Con ayuda de este boletín, los alumnos han de evaluar su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo y su participación en la comunidad de Google+. El objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

BOLETÍN de AUTOEVALUACIÓN

Grupo-clase:

Curso escolar:

Período:

Alumno:

A. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO - NORMAS

Evalúa tu desempeño en el equipo con respecto al cumplimiento de las normas acordadas para el uso de los espacios virtuales, valorando los siguientes ítems desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	ÍTEMS DE COOPERACIÓN	A	B	C	D
1	En la comunidad virtual respeto los derechos de autor y la privacidad de terceras personas cuando publico contenidos.				
2	No público en la comunidad virtual contenidos comerciales o que no tengan que ver con la razón de ser de la misma.				
3	Soy claro, breve y conciso en mis publicaciones en la comunidad virtual.				
4	En la comunidad virtual reviso mis aportaciones (ortografía, gramática y sintaxis) antes de hacerlas públicas.				
5	En la comunidad virtual también soy respetuoso con las aportaciones de los demás y constructivo en los comentarios.				
6	Soy respetuoso con puntos de vista diferentes a los míos, también en la comunidad virtual.				

B. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO - INTERACCIÓN

Evalúa tu nivel de interacción en la comunidad privada de Google+ *dm Gelb*, valorando los siguientes ítems desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	ÍTEMS DE COOPERACIÓN	A	B	C	D
1	Participo activamente en la comunidad subiendo los textos que he elaborado de acuerdo con las tareas que se nos plantean.				
2	Participo activamente en la comunidad expresando que me gustan las aportaciones de los otros haciendo clic en "+1".				
3	Participo activamente en la comunidad dando las gracias a mis compañeros por dar al "me gusta" ("+1") en una de mis aportaciones.				
4	Participo activamente en la comunidad haciendo comentarios sobre las aportaciones de mis compañeros.				
5	Participo activamente en la comunidad formulando preguntas a los compañeros sobre el contenido de sus artículos.				
6	Participo activamente en la comunidad respondiendo a las preguntas que me formulan mis compañeros.				

C. VALORACIÓN GENERAL DEL TRABAJO INDIVIDUAL

¿Qué hago bien y qué voy a conservar?

¿Qué puedo mejorar?

QUÉ VALORACIÓN GENERAL TE DAS EN LA RESOLUCIÓN DE ESTE BLOQUE DE TAREAS

A	B	C	D
---	---	---	---

MI FIRMA

FIRMA DEL PROFESOR/A



Materiales del bloque de actividades 3

Vorsätze für das neue Jahr

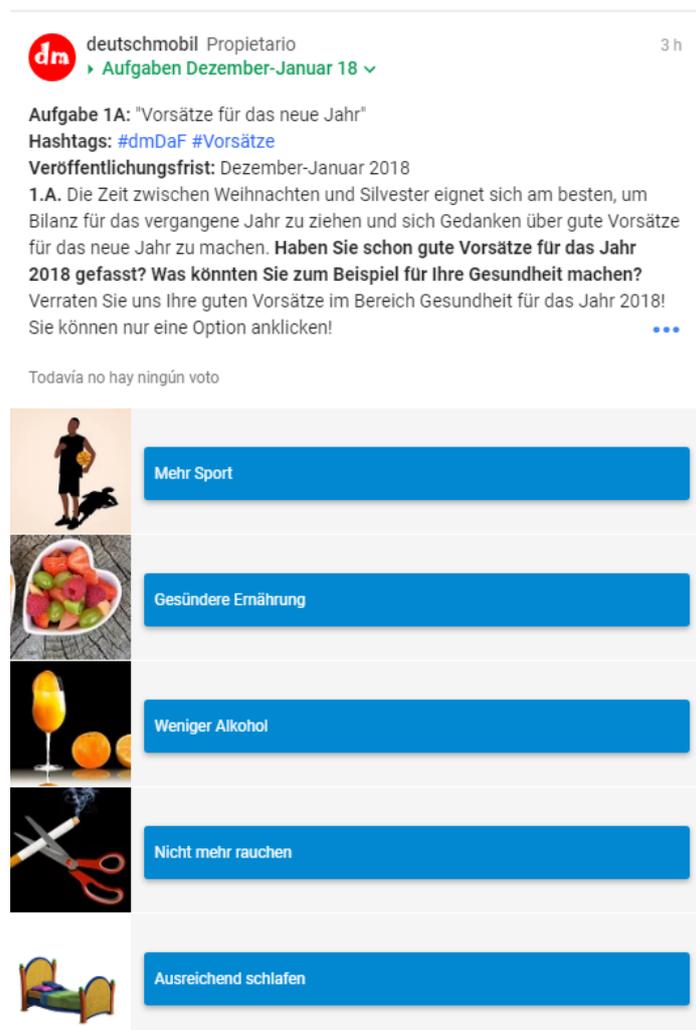
- **Aufgaben 1a und 1b - Online-Umfragen**
- **Aufgabe 2a und 2b - Video anschauen, Inhalt wiedergeben bzw. besprechen + Aussprachetraining**
- **Aufgabe 3 - eigene gute Vorsätze mündlich und schriftlich darstellen**

Aufgabe 1.A

1.A. UMFRAGE - Die Zeit zwischen Weihnachten und Silvester eignet sich am besten, um Bilanz für das vergangene Jahr zu ziehen und sich Gedanken über gute Vorsätze für das neue Jahr zu machen. Haben Sie schon gute Vorsätze für das Jahr 2018 gefasst? Was könnten Sie zum Beispiel für Ihre Gesundheit machen? Verraten Sie uns Ihre guten Vorsätze im Bereich Gesundheit für das Jahr 2018! Sie können nur eine Option anklicken!

- 1- Mehr Sport
- 2- Gesundere Ernährung
- 3- Weniger Alkohol
- 4- Nicht mehr rauchen
- 5- Ausreichend schlafen

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+



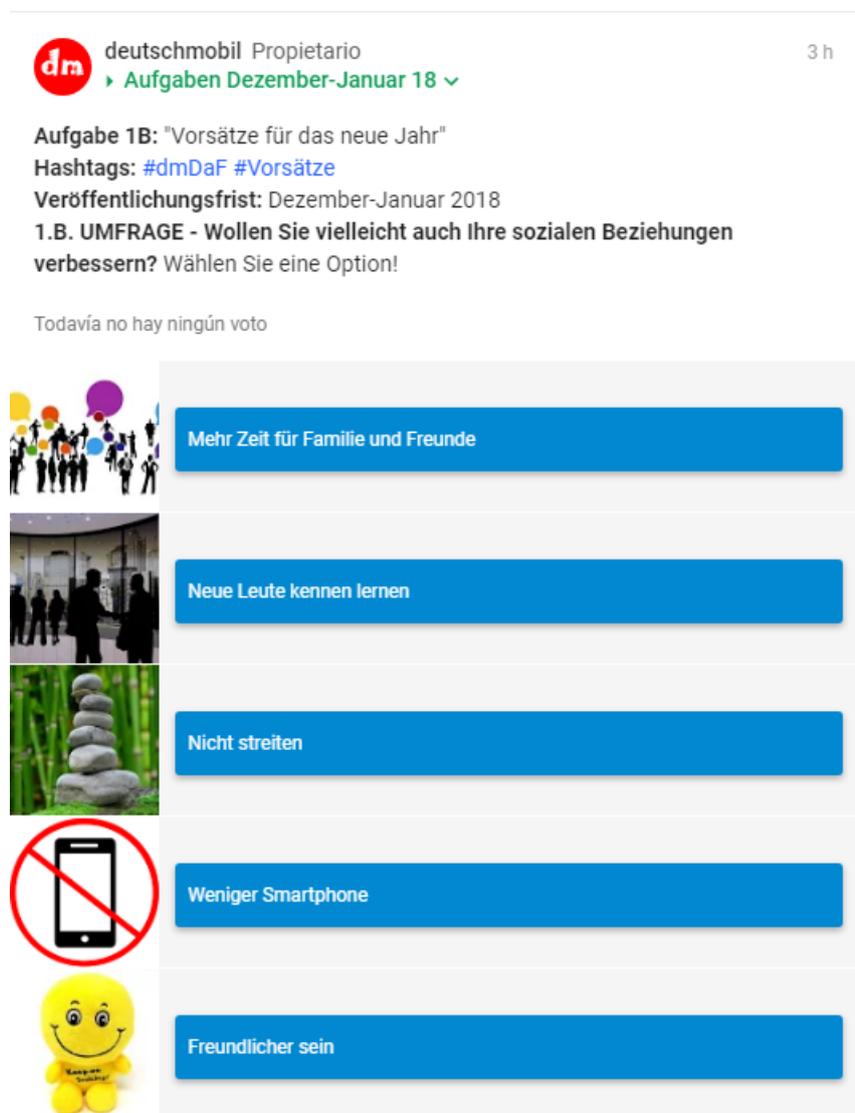
The screenshot shows a Google+ post from 'deutschmobil Proprietario' (3h ago) titled 'Aufgabe 1A: "Vorsätze für das neue Jahr"'. The post includes the following text: 'Hashtags: #dmDaF #Vorsätze', 'Veröffentlichungsfrist: Dezember-Januar 2018', and the survey question: '1.A. Die Zeit zwischen Weihnachten und Silvester eignet sich am besten, um Bilanz für das vergangene Jahr zu ziehen und sich Gedanken über gute Vorsätze für das neue Jahr zu machen. Haben Sie schon gute Vorsätze für das Jahr 2018 gefasst? Was könnten Sie zum Beispiel für Ihre Gesundheit machen? Verraten Sie uns Ihre guten Vorsätze im Bereich Gesundheit für das Jahr 2018! Sie können nur eine Option anklicken!'. Below the text, there are five blue buttons with icons and text: 'Mehr Sport' (person with dog), 'Gesündere Ernährung' (fruit bowl), 'Weniger Alkohol' (glasses and oranges), 'Nicht mehr rauchen' (cigarettes and scissors), and 'Ausreichend schlafen' (bed).

Aufgabe 1.B

1.B UMFRAGE – Wollen Sie vielleicht Ihre sozialen Beziehungen verbessern? Wählen Sie bitte eine Option!

- 1- Mehr Zeit für Familie und Freunde
- 2- Neue Leute kennen lernen
- 3- Nicht streiten
- 4- Weniger Smartphone
- 5- Freundlicher sein

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+



The screenshot shows a Google+ post from the user 'deutschmobil Proprietario', posted 3 hours ago. The post is titled 'Aufgabe 1B: "Vorsätze für das neue Jahr"' and includes the hashtags #dmDaF and #Vorsätze. The publication period is listed as 'Dezember-Januar 2018'. The main text of the post asks: '1.B. UMFRAGE - Wollen Sie vielleicht auch Ihre sozialen Beziehungen verbessern? Wählen Sie eine Option!'. Below the text, it states 'Todavía no hay ningún voto'. There are five voting options, each with a corresponding image on the left: 1. 'Mehr Zeit für Familie und Freunde' with an image of a group of people. 2. 'Neue Leute kennen lernen' with an image of people in a modern building. 3. 'Nicht streiten' with an image of stacked stones. 4. 'Weniger Smartphone' with an image of a smartphone crossed out by a red circle and slash. 5. 'Freundlicher sein' with an image of a yellow smiley face character.

Aufgabe 2.A

2.A. Es ist zu einer Art sozialen Norm geworden, sich gute Vorsätze für das neue Jahr zu setzen. Es ist jedoch nicht einfach, sie einzuhalten. So wie bei extra 3 Familie. Schauen Sie sich das Video zweimal an: zuerst ohne Untertiteln und dann mit Untertiteln. Geben Sie dann den Inhalt in der Gruppe mündlich wieder und besprechen Sie ihn. Zuhause können Sie sich das Video mit Untertiteln wieder anschauen und dabei nachlesen.

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+

 deutschmobil Proprietario 15 h
▶ **Aufgaben Dezember-Januar 18** ▼

Aufgabe 2: "Vorsätze für das neue Jahr"
Hashtags: #dmDaF #Vorsätze
Veröffentlichungsfrist: Dezember-Januar 2017

2. Es ist zu einer Art sozialen Norm geworden, sich gute Vorsätze für das neue Jahr zu setzen. Es ist jedoch nicht einfach, sie einzuhalten. So wie bei extra 3 Familie. Schauen Sie sich das Video zweimal an: zuerst ohne Untertiteln und dann mit Untertiteln. Geben Sie dann den Inhalt in der Gruppe mündlich wieder und besprechen Sie ihn. Zuhause können Sie sich das Video mit Untertiteln wieder anschauen und dabei nachlesen.



+1 

Video: <https://youtu.be/NMALpbKm3Jw> (Dauer: ca. 1,50 Min.)

Aufgabe 2.B

2.B. AUSSPRACHETRaining - Mi Hilfe des Videos können Sie ihre Aussprache auch zu Hause trainieren.

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+



**Lassen Sie sich nicht entmutigen und halten Sie durch!
Wir wünschen Ihnen viel Erfolg dabei!**



Aufgabe 3

3. Welche andere Vorsätze haben Sie für das Jahr 2018? Stellen Sie eigene gute Vorsätze in der Gruppe mündlich dar. Teilen Sie diese auch schriftlich mit Ihrer Dm-Gelb-Community: Erstellen Sie einen neuen Beitrag mit 3-5 guten Vorsätzen, posten Sie ihn unter der Kategorie "Aufgaben Dezember-Januar 18" und benutzen Sie die Hashtags "dmDaf" und "Vorsätze". Hier unten finden Sie Redemittel, die Ihnen beim Lösen der Aufgabe helfen können. Viel Erfolg!

1. Im neuen Jahr werde ich

2. Für das Jahr 2018 habe ich mir vorgenommen,zu.....
--

3. Ich habe den Vorsatzzu.....

4. Nächstes Jahr möchte ich
--

5. Ich würde gern

Materiales del bloque de actividades 4

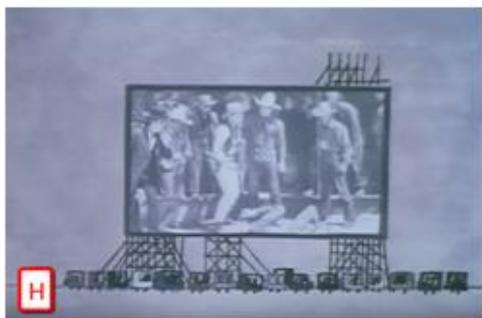
Wohlbefinden und Stress

- **Aufgaben 1a, 1b und 1c - Zeichentrickfilm von *Bruno Bozzetto***
- **Aufgabe 2a und 2b - Stressauslöser - ein Fotoprojekt zum Thema**
- **Aufgabe 3a und 3b - Tipps gegen Stress - ein Interview zum Thema (Video)**
- **Lösungen zu den Aufgaben**
- **Boletín de autoevaluación**

Aufgabe 1.A.1

1.A.1. ZEICHENTRICKFILM, Teil 1 - Versuchen Sie, die nachstehenden Bildkarten in eine für Sie sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

Brunno Bozzetto (1967) – Teil 1



Aufgabe 1.A.2

1.A.2. ZEICHENTRICKFILM, Teil 1 - Sehen Sie sich dann den ersten Teil des Films an und ordnen Sie die acht Bildkarten (B, C, D, E, F, G, H, I) nach dem Filmablauf. Vergleichen Sie dann die von Ihnen in Aufgabe 1.A.1. erstellte Reihenfolge mit der Reihenfolge im Zeichentrickfilm.



Video: <https://youtu.be/NMALpbKm3Jw> (Dauer: ca. 4 Min.)

Aspetto de las tareas publicadas en la comunidad privada de Google+

dm deutschmobil ▸ **Aufgaben Januar-Februar 18** ▾ 2 s

Aufgaben 1.A.1 und 1.A.2 "Wohlbefinden und Stress"
Hashtags: #dmDaF #Stress
Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

1.A.1. ZEICHENTRICKFILM, Teil 1 - Versuchen Sie, die nachstehenden Bildkarten in eine für Sie sinnvolle Reihenfolge zu bringen.

1.A.2. ZEICHENTRICKFILM, Teil 1 - Sehen Sie sich dann den ersten Teil des Films an und ordnen Sie die acht Bildkarten (B, C, D, E, F, G, H, I) nach dem Filmablauf. Vergleichen Sie dann die von Ihnen in Aufgabe 1.A.1. erstellte Reihenfolge mit der Reihenfolge im Zeichentrickfilm.

Teil 1-Bildkarten+LinkzumVideo.pdf



drive.google.com

Aufgabe 1.B.1

1.B.1. ZEICHENTRICKFILM, Teil 2 - Erfinden Sie aufgrund des bis jetzt Gesehenen ein mögliches Ende für die Geschichte.

Aufgabe 1.B.2

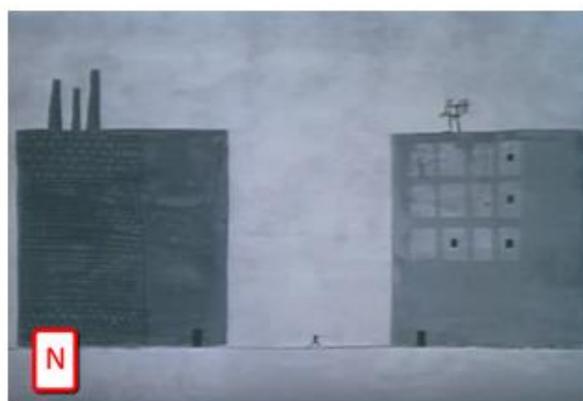
1.B.2. ZEICHENTRICKFILM, Teil 2 - Sehen Sie sich dann den zweiten Teil des Films an und ordnen Sie die restlichen Bildkarten (J, K, L, M, N, O) nach dem Filmablauf. Vergleichen Sie dann das von Ihnen erfundene Ende mit dem im Zeichentrickfilm. Erfinden Sie zudem einen Titel für die Geschichte.



Video: <https://youtu.be/NMALpbKm3Jw> (Dauer: ca. 2 Min.)

1

Brunno Bozzetto (1967) – Teil 2



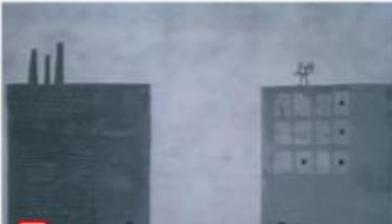
Aspecto de las tareas publicadas en la comunidad privada de Google+

 deutschmobil ▶ **Aufgaben Januar-Februar 18** ✓ 2 s

Aufgaben 1.B.1 und 1.B.2 "Wohlbefinden und Stress"
Hashtags: #dmDaF #Stress
Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

1.B.1. ZEICHENTRICKFILM, Teil 2 - Erfinden Sie aufgrund des bis jetzt Gesehenen ein mögliches Ende für die Geschichte.
1.B.2. ZEICHENTRICKFILM, Teil 2 - Sehen Sie sich dann den zweiten Teil des Films an und ordnen Sie die restlichen Bildkarten (J, K, L, M, N, O) nach dem Filmablauf. Vergleichen Sie dann das von Ihnen erfundene Ende mit dem im Zeichentrickfilm. Erfinden Sie zudem einen Titel für die Geschichte.

Teil 2-Bildkarten+LinkzumVideo.pdf

 M	 J
 L	 K

Aufgabe 1.C

1.C. ZEICHENTRICKFILM, Teile 1 und 2 - Sehen Sie sich nun den vollständigen Film an (Dauer: ca. 6 Min.) und vergleichen Sie den von Ihnen erfundenen Titel mit dem eigentlichen Filmtitel. Ordnen Sie dann den Sätzen in der Tabelle unten die Bildkarten zu und geben Sie mündlich die Geschichte in Ihren eigenen Worten wieder. Besprechen Sie dann den Inhalt des Films in der Gruppe.

1	<i>D</i>	von etwas träumen - mit offenen Augen träumen - sich Wunschvorstellungen hingeben
2		auf die Uni gehen - an der Universität studieren - an der Universität immatrikuliert sein
3		ins Open-Air-Kino gehen - zauberhafte Momente beim Open-Air-Kino erleben
4		in die Disko gehen - tanzen gehen - sich vergnügen
5		auf die Uhr zeigen - jemanden schelten (schilt - schalt - hat gescholten) - jemanden laut tadeln
6		zur Schule gehen - ein Kind (mit 6 Jahren) einschulen
7		sich in jemanden verlieben - sich bis über beide Ohren in jemanden verlieben - einen romantischen Spaziergang im Mondschein machen
8		ein Kind bekommen - ein Kind zur Welt bringen
9		jemanden heiraten - mit jemandem eine Ehe schließen
10		für Geld arbeiten - gestresst sein - unter Zeitdruck/Stress stehen - Stress verursachen/auslösen
11		glücklich sein - ein beglückendes Gefühl empfinden
12		die Hochzeitsnacht in einem Hotel verbringen
13		sterben (stirbt - starb - ist gestorben) - die Augen für immer schließen
14		ein Kind gebären (gebärt-gebar-hat geboren): (1) = ein Kind zur Welt bringen, z.B. "Sie hat ihr erstes Kind geboren." (2) = ein Kind zur Welt kommen, z.B. "Er wurde in Köln geboren."

Hektik, Pflichten, Zeitdruck ... Es sieht so aus, als müssten wir ständig funktionieren. Sind Sie mit dieser Erkenntnis einverstanden oder sind Sie eher der Meinung, dass wir auf der Welt sind, um das Leben zu genießen? Welche Gedanken fallen Ihnen zum Film ein?

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+

 deutschmobil ▶ **Aufgaben Januar-Februar 18** ▼ 2 s

Aufgabe 1.C "Wohlbefinden und Stress"
Hashtags: #dmDaF #Stress
Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

1.C. ZEICHENTRICKFILM, Teile 1 und 2 - Sehen Sie sich nun den vollständigen Film an (Dauer: ca. 6 Min.) und vergleichen Sie den von Ihnen erfundenen Titel mit dem eigentlichen Filmtitel. Ordnen Sie dann die Bildkarten den Sätzen in der Tabelle unten zu und geben Sie mündlich die Geschichte in Ihren eigenen Worten wieder. Besprechen Sie dann den Inhalt des Films in der Gruppe.

Aufgabe 1.C. Tabelle.pdf

1	D	von etwas träumen - mit offenen Augen träumen - sich Wunschvorstellungen hingeben
2		auf die Uni gehen - an der Universität studieren - an der Universität immatrikuliert sein
3		ins Open-Air-Kino gehen - zauberhafte Momente beim Open-Air-Kino erleben
4		in die Disko gehen - tanzen gehen - sich vergnügen
5		auf die Uhr zeigen - jemanden schelten (schilt - schalt - hat gescholten) - jemanden laut tadeln
6		zur Schule gehen - ein Kind (mit 6 Jahren) einschulen
7		sich in jemanden verlieben - sich bis über beide Ohren in jemanden verlieben - einen romantischen Spaziergang im Mondschein machen
8		ein Kind bekommen - ein Kind zur Welt bringen

6	Enttäuschungen
7	mangelndes Selbstbewusstsein, Unsicherheiten
8	die Trennung / die Scheidung
9	die Heirat
10	Krankheiten
11	Weihnachten
12	der Verkehrsstau
13	ein schlechtes Arbeitsklima
14	lange Schlange im Supermarkt oder woanders
15	überfüllte Räume
16	Überforderung durch die Informationsflut
17	ständige Unterbrechungen
18	der ständige Lärm
19	der Leistungs- und Zeitdruck
20	Hohe Verantwortungen

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+


deutschmobil ▶ Aufgaben Januar-Februar 18 ✓
2 s

Aufgabe 2.A "Wohlbefinden und Stress"
 Hashtags: #dmDaf #Stress
 Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

2.A. STRESSAUSLÖSER - Stressauslöser (auch Stressoren genannt) sind Faktoren, die zu Stressreaktionen führen wie zum Beispiel Prüfungen, Wartezeiten, die Angst zu versagen, Wohnortwechsel, der Verlust eines Freundes usw. Sind Ihre Stressauslöser auf der nachstehenden Liste? Was trifft auf Sie zu? Ergänzen Sie die Liste, wenn nötig. Notieren Sie für sich ein paar Gedanken und besprechen Sie dann die Ergebnisse in der Gruppe.

Aufgabe 2.A Stressauslöser.pdf



drive.google.com

Aufgabe 2.B

2.B. FOTOPROJEKT - Suchen Sie im Internet (auf Pixabay, Pexels, Stokpic o.ä.) nach zwei aussagekräftigen Fotos zum Thema Stressauslöser (Stressor) und geben Sie den Fotos einen Titel. Posten Sie diese in der DM-Gelb-Community unter der Kategorie "Aufgaben Januar-Februar 18". Benutzen Sie die Hashtags "dmDaf" und "Stress". Notieren Sie für sich ein paar Dinge, die Sie sich bei den Fotos gedacht haben, und teilen Sie Ihre Gedanken dazu im Klassenzimmer. Ein Beispiel:



Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+

 deutschmobil ▶ Aufgaben Januar-Februar 18 3 s

Aufgabe 2.B "Wohlbefinden und Stress"
Hashtags: #dmDaf #Stress
Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

2.B. FOTOPROJEKT - Suchen Sie im Internet (auf Pixabay, Pexels, Stokpic o.ä.) nach zwei aussagekräftigen Fotos zum Thema Stressauslöser (Stressor) und geben Sie den Fotos einen Titel. Posten Sie diese in der DM-Gelb-Community unter der Kategorie "Aufgaben Januar-Februar 18". Benutzen Sie die Hashtags "dmDaf" und "Stress". Notieren Sie für sich ein paar Dinge, die Sie sich bei den Fotos gedacht haben, und teilen Sie Ihre Gedanken dazu im Klassenzimmer. Ein Beispiel:



4/1/18
2 fotos - Ver. album

Aufgabe 3.A

3.A. VIDEO-UMFRAGE - In der Freiburger Innenstadt wurden Jung und Alt zu ihren Geheimrezepten gegen Stress befragt. Sehen Sie sich die Umfrage zweimal an und notieren Sie dabei mindestens fünf Tipps (Geheimrezepte) gegen Stress. Vergleichen Sie dann die Ergebnisse im Plenum.

Kategorien ▶ Erzählte Erfahrung ▶ "Was ist dein Geheimrezept gegen Stress?"



Video: <https://youtu.be/NMALpbKm3Jw> (Dauer: ca. 50 Sek.)

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+

 deutschmobil ▶ Aufgaben Januar-Februar 18 ▾ 2 s

Aufgabe 3.A "Wohlbefinden und Stress"
Hashtags: #dmDaF #Stress
Veröffentlichungsfrist: Januar-Februar 18

3.A. VIDEO-UMFRAGE - In der Freiburger Innenstadt wurden Jung und Alt zu ihren Geheimrezepten gegen Stress befragt. Sehen Sie sich die Umfrage zweimal an und notieren Sie dabei mindestens fünf Tipps (Geheimrezepte) gegen Stress. Vergleichen Sie dann die Ergebnisse im Plenum.

"Was ist dein Geheimrezept gegen Stress?"



videoportal.uni-freiburg.de

Lösungen zu den Aufgaben

Lösungen zur Aufgabe 1.A.2 - Reihenfolge im Zeichentrickfilm (Teil 1):

1	2	3	4	5	6	7	8
G	I	D	B	E	C	H	F

Lösungen zur Aufgabe 1.B.2 - Reihenfolge im Zeichentrickfilm (Teil 2) und Filmtitel:

9	10	11	12	13	14	Filmtitel
K	L	N	J	O	M	“Ein Leben in der Schachtel”

Lösungen zur Aufgabe 1.C - Bildkarten den Sätzen zuordnen, Zeichentrickfilm (Teile 1 und 2):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
D	E	H	C	B	I	F	G	K	N	O	L	M	J

Lösungen zur Aufgabe 3.A - Video-Umfrage zu Geheimrezepten gegen Stress:

- viel schlafen
- laute Musik hören
- nach dem Lernen in der Bibliothek nichts mehr machen
- schlafen
- ausruhen
- abschalten, mit Musik abschalten
- Meditation und Yoga
- innere Heiterkeit
- Sport machen
- Musik hören und Kaffee trinken
- sich keinen Stress machen
- einen Kaffee trinken und eine rauchen
- eine ordentliche Umarmung von meinem Mann

Boletín de autoevaluación

Este boletín está pensado para la autoevaluación a nivel individual del desempeño cooperativo de los alumnos que colaboran en la comunidad de aprendizaje virtual *dm Gelb* a lo largo del curso académico 2017-2018.

Con ayuda de este boletín, los alumnos han de evaluar su actuación con respecto a las normas acordadas en el grupo y su participación en la comunidad de Google+. El objetivo es que reflexionen sobre su trabajo cooperativo con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades y mejorar en el futuro.

BOLETÍN de AUTOEVALUACIÓN

Grupo-clase:

Curso escolar:

Período:

Alumno:

A. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO - NORMAS

Evalúa tu desempeño en el equipo con respecto al cumplimiento de las normas acordadas para el uso de los espacios virtuales, valorando los siguientes ítems desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	ÍTEMS DE COOPERACIÓN	A	B	C	D
1	En la comunidad virtual respeto los derechos de autor y la privacidad de terceras personas cuando publico contenidos.				
2	No publico en la comunidad virtual contenidos comerciales o que no tengan que ver con la razón de ser de la misma.				
3	Soy claro, breve y conciso en mis publicaciones en la comunidad virtual.				
4	En la comunidad virtual reviso mis aportaciones (ortografía, gramática y sintaxis) antes de hacerlas públicas.				
5	En la comunidad virtual también soy respetuoso con las aportaciones de los demás y constructivo en los comentarios.				
6	Soy respetuoso con puntos de vista diferentes a los míos, también en la comunidad virtual.				

B. AUTOEVALUACIÓN DEL TRABAJO COOPERATIVO - INTERACCIÓN

Evalúa tu nivel de interacción en la comunidad privada de Google+ *dm Gelb*, valorando los siguientes ítems desde A (muy bien) a D (muy mal).

#	ÍTEMS DE COOPERACIÓN	A	B	C	D
1	Participo activamente en la comunidad subiendo los textos que he elaborado de acuerdo con las tareas que se nos plantean.				
2	Participo activamente en la comunidad expresando que me gustan las aportaciones de los otros haciendo clic en "+1".				
3	Participo activamente en la comunidad dando las gracias a mis compañeros por dar al "me gusta" ("+1") en una de mis aportaciones.				
4	Participo activamente en la comunidad haciendo comentarios sobre las aportaciones de mis compañeros.				
5	Participo activamente en la comunidad formulando preguntas a los compañeros sobre el contenido de sus artículos.				
6	Participo activamente en la comunidad respondiendo a las preguntas que me formulan mis compañeros.				

C. VALORACIÓN GENERAL DEL TRABAJO INDIVIDUAL

¿Qué hago bien y qué voy a conservar?

¿Qué puedo mejorar?

QUÉ VALORACIÓN GENERAL TE DAS EN LA RESOLUCIÓN DE ESTE BLOQUE DE TAREAS

A	B	C	D
---	---	---	---

MI FIRMA

FIRMA DEL PROFESOR/A



Materiales del bloque de actividades 5

Medien

- **Aufgabe 1 - Video “Medienkonsum”**
- **Aufgabe 2 - Video “Wie funktioniert das Internet?”**
- **Aufgabe 3 - Online-Spiel “Surfschein: Das Quiz”**
- **Aufgabe 4 - Video “Immer online?”**
- **Lösungen zu den Aufgaben**
- **Transkripte der Videotexte**

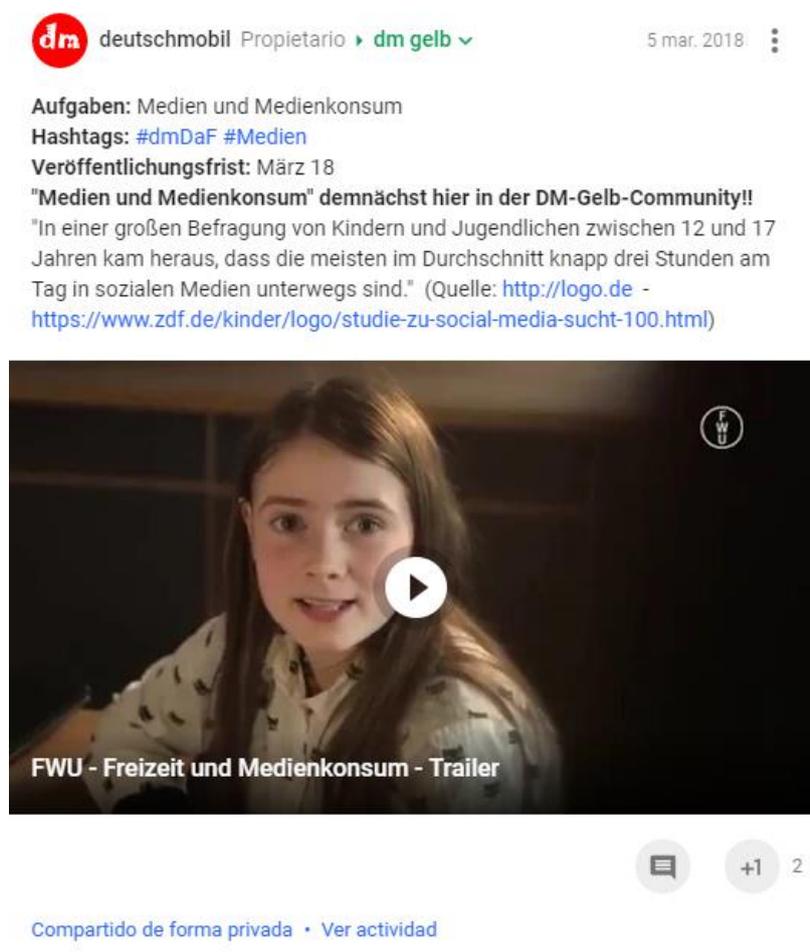
Präsentation der Unterrichtsreihe in der Community

MEDIEN HEUTE - Der Begriff “Medien” steht meist für Kommunikationsmittel, mit denen man Informationen weitergeben kann. Medien gehören zu unserem Leben und werden aus Spaß genutzt oder weil man sich unterhalten oder informieren will. Der Umgang mit digitalen Geräten wie Computern, Smartphones oder Tablets gehören zum Alltag von Kindern und Jugendlichen, die heute selbstverständlich mit Medien aufwachsen. 65

VIDEO - “Freizeit und Medienkonsum “

FWU, das Medieninstitut der Länder - (Dauer: ca. 1,40 Min.)

Aspecto de la tarea publicada en la comunidad privada de Google+



The screenshot shows a Google+ post from the community 'dm-gelb'. The post is from 'deutschmobil Propietario' and is dated '5 mar. 2018'. The content of the post includes:

- Aufgaben:** Medien und Medienkonsum
- Hashtags:** #dmDaF #Medien
- Veröffentlichungsfrist:** März 18
- "Medien und Medienkonsum" demnächst hier in der DM-Gelb-Community!!**
- "In einer großen Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren kam heraus, dass die meisten im Durchschnitt knapp drei Stunden am Tag in sozialen Medien unterwegs sind." (Quelle: <http://logo.de> - <https://www.zdf.de/kinder/logo/studie-zu-social-media-sucht-100.html>)**

Below the text is a video player showing a trailer for 'FWU - Freizeit und Medienkonsum'. The video player has a play button in the center and a 'FWU' logo in the top right corner. Below the video player, there are icons for comments and a '+1' button, with the number '2' next to it. At the bottom of the post, it says 'Compartido de forma privada • Ver actividad'.

<https://youtu.be/N56MBQqyHw>

⁶⁵ A partir de ahora, la presentación de las actividades en la comunidad *dm-gelb* se hará subiendo un sólo post a la misma que servirá para anunciar la inauguración de un nuevo bloque de actividades en torno a un tema. De esta manera se pretende evitar que los alumnos conozcan las tareas antes de su resolución en el aula, generándose con ello más expectación.

Aufgabe 1

VIDEO - “Freizeit und Medienkonsum “

FWU, das Medieninstitut der Länder - (Dauer: ca. 1,40 Min.)



<https://youtu.be/N56MBQqyHw>

“Medien spielen in unserem Alltag eine wichtige Rolle, schon bei Grundschulkindern sind sie Bestandteil der Freizeitgestaltung. So ist das auch bei Familie Schaumann, der der Film bei ihrem Medienkonsum über die Schulter schaut (...).” Mitglieder der Familie sind Lena (10 Jahre alt), Arne (Lenas Bruder, 14 Jahre alt), Jana (die Mutter) und Jens (der Vater).⁶⁶

Sehen Sie sich das Video zweimal an, beantworten Sie die Fragen 1 und 2 und vergleichen Sie die Ergebnisse im Plenum. Machen Sie sich dann Notizen zu den Fragen 3 und 4 und diskutieren Sie in der Gruppe.

1. Was gab es früher nicht, als Lenas Mutter ein Kind war und was haben Kinder damals gemacht?
2. Wie ist der Medienkonsum heute?
3. Wofür nutzen Sie Medien?

⁶⁶ Quelle: FWU - Das Medieninstitut der Länder, Dezember 2015.

5. Wie viel Zeit verbringen wir mit Medien? Mit welchen?

Aufgabe 2

INTERNET - Zu den Medien zählt auch das Internet. Wie es funktioniert, erfahren wir hier.

VIDEO - “Wie funktioniert das Internet?”

Löwenzahn - ZDFtivi - (Dauer: ca. 2 Min.)



<https://youtu.be/vM-ikoKUDBQ>

2.A. Sehen Sie sich den Beitrag zum Thema Internet zweimal an. Beim zweiten Mal ergänzen Sie den Text mit den passenden Wörtern aus dem Kasten.

angucken anschauen bietet (bieten) empfangen hören kommen...los (loskommen) lesen
machen mitmachen schreiben senden spielen verschicken zeigen

Wer heute Filme anschauen oder Musik hören möchte, der kann auswählen wo. Zum Beispiel im Fernsehen oder im Radio. Sender wie etwa das ZDF stellen ein Programm zusammen und senden es ins ganze Land. Wir können es zwar _____ (1) und _____ (2), aber nur das, was gerade gesendet wird. Das ist eine Einbahnstraße. Wir sind nur die Empfänger und müssen nehmen, was kommt. Auch wenn es uns gerade mal nicht so gefällt, was da kommt. Ganz anders funktioniert das beim Internet. Das hat keine Sender und Programme. Es ist ein Netz mit unzähligen Verknüpfungen, in dem unendlich viele Computer miteinander verbunden sind. Jeder kann _____ (3), und das weltweit. Das Tolle daran ist, dass das Internet keine Einbahnstraße ist, sondern in alle Richtungen funktioniert.

Jeder kann heute mit einem Computer, Tablet oder Smartphone gleichzeitig _____ (4) und _____ (5) . So können wir im Internet Nachrichten nicht nur _____ (6), sondern auch selbst welche _____ (7) und _____ (8). Das Internet macht's möglich. Wir können auch Bilder und Filme von anderen _____ (9) - *die von Katzen sind ja sehr beliebt ... Autsch!* Wir können aber auch unsere eigenen Filme und Bilder _____ (10) - *Achtung! Aufnahme läuft!* Wir können Spiele _____ (11), mit Gegnern, die ganz woanders sind oder einen Videochat mit der anderen Seite der Erde _____ (12). Und Fernsehen geht auch, was man gerade sehen will und ganz egal wann. Die Sender stellen ihre Programme zusätzlich ins Internet als Mediathek. Tja! Das Internet _____ (13) grenzenlose Möglichkeiten und deshalb _____ (14 a) manche auch nur sehr schwer davon _____ (14 b).

2.B. Was passt? Ordnen Sie zu. Manche Verben passen mehrmals.

angucken anschauen bieten empfangen hören loskommen lesen machen mitmachen schreiben senden spielen verschicken zeigen

- Nachrichten _____
- Bilder/Fotos, Filme/Videos _____
- Programme _____
- im Internet kann jeder (*participar*) _____
- schwer von etwas _____
- grenzenlose Möglichkeiten _____
- einen Videochat mit jemandem _____
- Spiele mit Gegnern _____

2.C. Mobiles Internet ermöglicht es Ihnen immer und überall online zu gehen. Über Hotspots an Bahnhöfen, Flughäfen oder Cafés kann man auch von unterwegs mit dem Smartphone oder Tablet ins Internet gehen. Gehen Sie oft mit Ihrem Handy über WLAN ins Internet? Haben Sie mobiles Internet? Wenn ja, wie lange surfen Sie täglich mit Ihrem Handy im Netz und zu welchem Zweck? Haben Sie ein bestimmtes monatliches Datenvolumen? Wenn ja, überschreiten Sie oft dieses Datenvolumen, so dass Sie am Ende des Monats nur noch mit langsamer Geschwindigkeit surfen können?

Aufgabe 3

ONLINE-SPIEL - Die unabhängige und werbefreie Plattform „Internet-ABC“ (<https://www.internet-abc.de/>) bietet Informationen über den sicheren Umgang mit dem Internet für Eltern, Pädagogen und Kinder. Diese Plattform bietet auch die Möglichkeit, das eigene Wissen über das Internet mit dem Surfschein-Quiz zu testen und sich den sogenannten “Führerschein fürs Internet” zu holen. Machen Sie mit und holen Sie sich den Schein!

3.A. Klicken Sie bitte [hier](#) und dann auf den Link “Surfschein: Das Quiz”, um spielen zu können. Beweisen Sie, dass Sie fit fürs Internet sind! Wenn Sie den Surfschein erhalten, teilen Sie ihn mit der DM-Gelb-Community unter der Kategorie “Aufgaben Februar-März 18” mit den Hashtags “dmDaF” und “Medien”.

Jetzt drucken! Als PDF speichern Zurück zur Auswertung

Surfschein

 Name:

Datum:

Unterschrift:



<https://www.internet-abc.de/kinder/lernen-schule/surfschein/>

3.B. Ergänzen Sie die Begriffe.

<https://www.internet-abc.de/kinder/lernen-schule/surfschein/>



Eddie / der Pinguin

der Touchscreen	die Suchmaschine (2x)	die Suchergebnisse (n. Pl.)	
die Eingabe	die Internetadresse	Browsers (m. Pl.)	die Chronik
surfen	online (2x)	das WLAN	die Internetseite

1. Ein Touchscreen ist ein Bildschirm, der auf Berührungen reagiert.
2. “.de” steht in einer _____ für Deutschland.
3. Wenn man einen Begriff in eine _____ eingibt, bekommt man Links zu Seiten, auf denen die Informationen stehen, nach denen ich gesucht habe.
4. Im Internet “unterwegs zu sein” nennt man auch _____.
5. Mit Computer, Tablet-PC und Smartphone kann man _____ gehen.
6. Bei den _____ muss man beachten, dass die ersten Treffer nicht immer die besten sind.
7. Bei der _____ von Wörtern in eine Suchmaschine sollte man unbedingt auf die Rechtschreibung achten.
8. Die _____ zeigt die Seiten, die ich im Internet besucht habe.
9. Eine _____ hilft dir, etwas im Internet zu finden.
10. Mit _____ kann man über Funk (also ohne Kabel) im Internet surfen.
11. _____ bedeutet mit dem Internet verbunden zu sein.
12. Explorer, Firefox, Chrome und Safari sind _____, also Programme zum Surfen.
13. Eine _____ ruft man auf, indem man die Adresse eingibt oder über einen Link.

3.B. Ergänzen Sie die Begriffe.



Flizzy / das Eichhörnchen

der/das Virus der Trojaner der Hacker das Passwort Apps (f. Pl.)
hänself Gesetze (n. Pl.) WhatsApp (2x) Spam- E-Mails (f. Pl.) Instagram
Werbeanzeigen (f. Pl.) die Werbung die Computer-Kamera Twitter (2x)

14. Wenn man mit dem Computer im Internet unterwegs ist, kann er sich mit einem _____ anstecken.
15. Das _____ sollte man nicht im Computer speichern, um zu vermeiden, dass andere Leute, die diesen Computer benutzen, an deine E-Mail und Dateien kommen.
16. Manche _____ können fremde Daten spionieren.
17. Ein _____ ist ein Programm, das unentdeckt im Hintergrund läuft und den Computer ausspioniert.
18. Für das Internet gelten auch bestimmte _____.
19. _____ kann man schließen, indem man auf das kleine "x" oder "schließen" klickt.
20. Manchmal wird _____ in ein Spiel eingebaut.
21. Jemanden im Internet _____ heißt sich über jemandes Fehler / Schwächen / Behinderungen lustig machen.
22. _____ sind E-Mails mit Werbung oder merkwürdigen Inhalten.
23. Ein _____ ist jemand, der in fremde Computersysteme eindringt.
24. Wenn man die _____ nicht benutzt, sollte man etwas darüber kleben.
25. _____ ist eine Messenger-App für Smartphones, mit der sich Kurznachrichten, Fotos, Audios oder Videos schnell, einfach und günstig austauschen lassen. Mit _____ kann man auch telefonieren.
26. _____ ist ein Mikrobloggingdienst. Auf _____ können angemeldete Nutzer Nachrichten verbreiten, die maximal 280 Buchstaben lang sind.
27. _____ ist ein soziales Netzwerk zum Teilen von Fotos und Videos. Mithilfe der App für Android und iOS kann man von dem Smartphone aus Bilder schießen, mit Filtern verfremden und anschließend im Netzwerk hochladen.

3.B. Ergänzen Sie die Begriffe.



Percy / der Aameisenbär

der Podcast hochladen Spiel (n. Pl.) herunterladen (2x) das Wiki
das Internet der Urheber (2x) der/das Blog Fernsehsendungen (f. Pl.)
das Profil der/das Upload der Benutzername der/das Download

28. Ein _____ ist eine Sendung, die ich mir aus dem Internet herunterladen und später anhören kann.
29. Die neuesten Kinofilme, die illegal ins Netz gestellt werden, darf man nicht _____.
30. Ins _____ kann man nur Musik von Künstlern stellen, die das erlaubt haben.
31. Texte von einer Internetseite darf man kopieren und woanders veröffentlichen, nur wenn der _____ es ausdrücklich erlaubt hat.
32. Bei einem _____ kann man nicht nur etwas lesen, sondern selbst mitschreiben.
33. Ein _____ ist der Schöpfer eines Werkes, also z.B. derjenige, der ein Bild gemalt oder ein Lied geschrieben hat.
34. Im Internet kann man kostenlos _____ spielen.
35. Das _____ ist eine Internetseite, auf der man sich selbst beschreibt.
36. Bei einem _____ werden Dateien von einem Computer z.B. auf eine Internetseite hochgeladen.
37. Einige _____ sind im Internet verfügbar.
38. Um sich auf einer Internetseite einzuloggen, braucht man meist einen _____ und ein Passwort.
39. Es gibt Seiten, die Musik legal anbieten, von denen man Musik _____ kann.
40. Ein _____ ist eine Art Tagebuch im Internet.
41. Bei einem _____ lade ich Dateien von einer Internetseite auf meinen eigenen Computer herunter.
42. Jeder darf ein Video auf Videoplattformen _____, solange er Bilder, Texte und Musik selbst gemacht hat.

3.B. Ergänzen Sie die Begriffe.



Jumpy / das Känguru

das Zeichen (2x)	@	die Gemeinschaft		
veröffentlichen	das WLAN	verschicken	die E-Mail-Adresse	die Betreffzeile
der E-Mail-Kettenbrief	die Büroklammer	Angaben (f. Pl.)		
die Chat-Bekannschaft	soziale Netzwerke (n. Pl.) (2x)	das Cybermobbing		

43. Das _____ :- (Doppelpunkt, Minus, Klammer auf) oder :((Doppelpunkt, Klammer auf), drückt “traurig sein” aus.
44. E-Mails kann man an eine unbegrenzte Zahl von Menschen _____.
45. Man sollte vermeiden, peinliche Bilder in _____ hochzuladen.
46. Mit dem _____ :-D (Doppelpunkt, Minus, D) oder :D (Doppelpunkt, D) bringt man Freude zum Ausdruck.
47. Um unerwünschte E-Mail zu vermeiden, sollte man die _____ nur an vertraute Personen weitergeben.
48. Fotos von anderen kann man in sozialen Netzwerken _____, nur wenn diese ausdrücklich zugestimmt haben.
49. Einen _____ sollte man am besten ungelesen löschen.
50. Eine _____ in einer E-Mail zeigt an, dass an die E-Mail noch eine Datei angehängt ist und mitgeschickt wurde.
51. Im Internet sollte man mindestens zwei E-Mail-Adressen haben: eine private und eine für _____ im Internet, zum Beispiel Newsletter.
52. In der _____ kommt ein kurzer Hinweis auf den Inhalt der E-Mail.
53. Die Abkürzung _____ steht für kabelloses Computernetzwerk, auf Englisch: Wireles Local Area Network.
54. In _____ sollte man nur wenig Informationen über sich selbst verraten.
55. Ein soziales Netzwerk ist eine _____ von Leuten, die sich auf einer Internetseite (z.B. Facebook) präsentieren und austauschen können.
56. Das Zeichen _____ (/ät/) nennt man auch Klammeraffe.
57. Eine _____ kann man eigentlich nicht als echten Freund bezeichnen, weil man sie nicht aus dem echten Leben kennt und deswegen weiß man nicht, ob stimmt, was sie oder er sagt.
58. _____ sagt man, wenn jemand im Internet ständig geärgert und schikaniert wird.

Aufgabe 4

MEDIEN und JUGENDLICHE IN DEUTSCHLAND - Smartphone, Facebook, WhatsApp – welche Medien nutzen Jugendliche in Deutschland? Welche Rolle spielen Bücher, Fernsehen oder Radio? Berliner Schülerinnen und Schüler erzählen, welche Medien sie regelmäßig nutzen: Laura, 14 Jahre, und Anais, Eleni, Levin und Lisa, 15 Jahre, besuchen die Heinrich-von-Stephan-Schule in Berlin.

ARBEITSBLÄTTER zum VIDEO “Immer online?” (Siehe vorne)
(PASCH-Initiative, Dauer: ca. 2 Min)

Es ist empfehlenswert, beim Lösen der Aufgaben die Reihenfolge auf den Arbeitsblättern einzuhalten.



<http://www.pasch-net.de/de/pas/cls/sch/jus/kul/3381407.html>

ARBEITSBLÄTTER zum VIDEO "Immer online?" (5 Arbeitsblätter)

(Aus: [pasch-net.de. https://www.pasch-net.de/de/index.html](https://www.pasch-net.de/de/index.html))

ARBEITSBLATT: Mediennutzung



1. Lies deinem Partner / deiner Partnerin die Schlagzeilen vor. Sortiert dann die Schlagzeilen in einer Tabelle: Sind sie positiv oder negativ?



Lesen



Sprechen



Partnerarbeit

Computerspiele in der Kritik: Gewalt ist fester Teil des Alltags vieler Jugendlicher.

Immer mehr Kinder können sich ein Leben ohne Smartphone nicht vorstellen.

Täglich sterben 20 Wörter durch Chatsprache.

Neues Programm schützt Kinder vor gefährlichen Inhalten im Internet.

Internet und soziale Netzwerke: Die Jugend ist so informiert wie noch nie.

Informationsflut überfordert Jugendliche.

Die Zeit vor dem Fernseher nimmt bei 14-17 Jährigen ab.

Die Welt wächst zusammen: Freundschaften weltweit dank sozialer Netzwerke.

Alarm: Jedes zweite Kind ist mehr als vier Stunden am Tag vor dem Computer.

Erfolg: Bildungskanal für Jugendliche darf weiter senden.

ARBEITSBLATT: Mediennutzung



2. Im Buchstabenkasten sind 23 verschiedene Medien versteckt. Kannst du 20 davon finden? Welche sind alt (A), welche sind neu (N)?



Wortschatz



Einzelarbeit



Partnerarbeit

Z	F	E	R	N	S	E	H	E	R	S	K
E	S	M	A	R	T	P	H	O	N	E	I
I	M	C	D	L	F	B	U	C	H	G	N
T	P	K	I	N	T	E	R	N	E	T	O
S	3	C	O	M	P	U	T	E	R	A	T
C	Z	E	I	T	U	N	G	M	Y	B	E
H	A	P	P	B	R	I	E	F	V	L	L
R	F	O	T	O	G	R	A	F	I	E	E
I	D	P	A	L	M	Q	D	V	D	T	F
F	L	K	A	S	S	E	T	T	E	Ö	O
T	F	A	X	W	L	A	P	T	O	P	N
S	C	H	A	L	L	P	L	A	T	T	E

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19.
- 20.

ARBEITSBLATT: Mediennutzung



3. Sieh dir das Video an und beantworte die folgenden Fragen.



Hören/Sehen Einzelarbeit

Sind die Sätze richtig oder falsch?

	Richtig	Falsch
Das erste Mädchen hört immer Musik über den MP3-Player.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das zweite Mädchen nutzt morgens, mittags, abends und nachts Whatsapp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der erste Junge mag alte Medien, wie z.B. Schallplatten, lieber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was sagen die Mädchen in der Mitte des Videos über Bücher?

- Sie lesen zu Hause gerne Bücher.
- Sie lesen Bücher nur für die Schule.
- Sie haben noch nie Bücher gelesen.

Warum guckt das dritte Mädchen viel Fernsehen?

- Sie findet die Sendungen interessant.
- Sie sieht oft nur aus Langerweile fern.
- Sie möchte Schauspielerin werden.

Warum liest das Mädchen mit Mütze täglich Bücher?

- um wach zu werden
- um einzuschlafen
- um abzuschalten

Was sagt das Mädchen über Jugendzeitungen?

- Sie liest nie Jugendzeitungen.
- Sie liest immer die Printausgabe.
- Sie liest sie über Apps auf dem Handy.

1. Welche „sozialen Medien“ werden im Video genannt?

2. Was machen die Mädchen bei Facebook?

ARBEITSBLATT: Mediennutzung



4. Mach einen Klassenspaziergang. Finde zu jeder Aussage eine Person.



Sprechen



Klassengespräch

sieht mindestens drei Stunden am Tag fern.	hat kein Smartphone.	hat immer das neueste Smartphone.
sieht maximal eine Stunde am Tag fern.	ist jeden Tag mindestens vier Stunden im Internet.	ist jeden Tag maximal 1,5 Stunden im Internet.
hört Schallplatten.	spielt täglich Computerspiele.	spielt nie Computerspiele.
findet Facebook wichtig.	findet Facebook unwichtig.	liest nie Zeitung (auch nicht im Internet).
kann Programme selbst programmieren.	versteht nichts von Technik.	schreibt für eine Zeitung.

ARBEITSBLATT: Mediennutzung



5. Wie oft siehst du fern? Sortiere die Adverbien der Häufigkeit auf der Treppe und schreibe zu jedem Wort einen Beispielsatz aus deinem Leben.



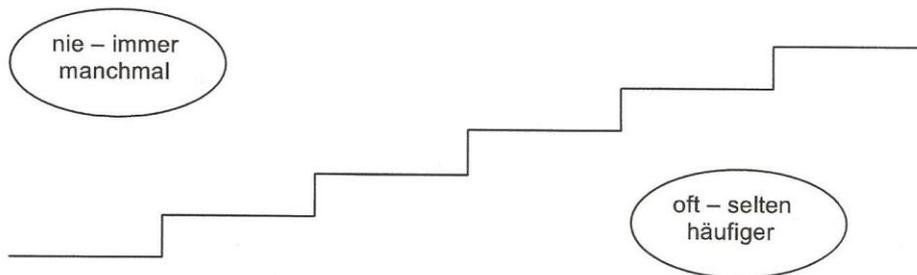
Wortschatz



Schreiben



Einzelarbeit



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



6. Schreibe einen Text über dein Medienverhalten. Welches Medium benutzt du am meisten? Wie oft und wann siehst du fern, surfst du im Internet usw.? *Müssen Medien wirklich immer sein? Lade deinen Text dann in die DM-Gelb-Community / Aufgaben Februar-März 18 mit den Hashtags #dmDaF und #Medien.*



Schreiben



Einzelarbeit

Lösungen zu den Aufgaben

Lösungen zur Aufgabe 1

1. Was gab es früher nicht, als Lenas Mutter ein Kind war und was haben Kinder damals gemacht?

Früher gab es erst mal nur Schwarzweißfernsehen, nur drei Programme und das ging ungefähr um 16 Uhr los und um Mitternacht war dann auch Schluss. Als Lenas Mutter klein war, gab es gar keine Computer und kein Internet. Kinder haben draußen, drinnen und miteinander gespielt.

2. Wie ist der Medienkonsum heute?

Heute ist das alles total anders. Jeder hat mehrere Geräte für Medien. Bildschirme wohin man schaut. Und ständig läuft irgendwo etwas. *Arne* kann manchmal nicht mehr aufhören. Immer muss er das nächste Level erreichen. Dabei verfliegt die Zeit und man hat weniger Zeit für Anderes. Beim Medienkonsum erlebt man die Dinge nicht selbst, sondern man spielt sie nur nach. Man simuliert sie, sagt man. Der Körper bleibt aber meist ruhig und die Muskeln schlafen. Nur der Kopf arbeitet. Das macht einem manchmal ganz schön müde. Das macht einem manchmal ganz schön müde.

3. Wofür nutzen Sie Medien? 4. Wie viel Zeit verbringen wir mit Medien?

Lösungen zur Aufgabe 2.A

Wer heute Filme anschauen oder Musik hören möchte, der kann auswählen wo. Zum Beispiel im Fernsehen oder im Radio. Sender wie etwa das ZDF stellen ein Programm zusammen und senden es ins ganze Land. Wir können es zwar (1) **anschauen** und (2) **hören**, aber nur das, was gerade gesendet wird. Das ist eine Einbahnstraße. Wir sind nur die Empfänger und müssen nehmen, was kommt. Auch wenn es uns gerade mal nicht so gefällt, was da kommt. Ganz anders funktioniert das beim Internet. Das hat keine Sender und Programme. Es ist ein Netz mit unzähligen Verknüpfungen, in dem unendlich viele Computer miteinander verbunden sind. Jeder kann (3) **mitmachen**, und das weltweit. Das Tolle daran ist, dass das Internet keine Einbahnstraße ist, sondern in alle Richtungen funktioniert. Jeder kann heute mit einem Computer, Tablet oder Smartphone gleichzeitig (4) **senden** und (5) **empfangen**. So können wir im Internet Nachrichten nicht nur (6) **lesen**, sondern auch selbst welche (7) **schreiben** und (8) **verschicken**. Das Internet macht's möglich. Wir können auch Bilder und Filme von anderen (9) **angucken** - *die von Katzen sind ja sehr beliebt ... Autsch!* Wir können aber auch unsere eigenen Filme und Bilder (10) **zeigen** - *Achtung! Aufnahme läuft!* Wir können Spiele (11) **spielen**, mit Gegnern, die ganz woanders sind oder einen Videochat mit der anderen Seite der Erde (12) **machen**. Und Fernsehen geht auch, was man gerade sehen will und ganz egal wann. Die Sender setzen zusätzlich ihre Programme zusätzlich ins Internet als Mediathek. Tja! Das Internet (13) **bietet grenzenlose Möglichkeiten** und deshalb (14 a) **kommen** manche auch nur sehr schwer davon (14 b) **los**.

Lösungen zur Aufgabe 2.B

- Nachrichten angucken, anschauen, empfangen, hören, lesen, schreiben, verschicken, senden
- Bilder/Fotos, Filme/Videos angucken, anschauen, empfangen, senden, verschicken, zeigen
- Programme angucken, anschauen, empfangen, hören, senden, zeigen
- im Internet kann jeder (*participar*) mitmachen
- schwer von etwas loskommen
- grenzenlose Möglichkeiten bieten
- einen Videochat mit jemandem machen
- Spiele mit Gegnern spielen

Lösungen zur Aufgabe 3.B

Eddie / der Pinguin

1. Ein Touchscreen ist ein Bildschirm, der auf Berührungen reagiert.
2. “.de” steht in einer Internetadresse für Deutschland.
3. Wenn man einen Begriff in eine Suchmaschine eingibt, bekommt man Links zu Seiten, auf denen die Informationen stehen, nach denen ich gesucht habe.
4. Im Internet “unterwegs zu sein” nennt man auch surfen.
5. Mit Computer, Tablet-PC und Smartphone kann man online gehen.
6. Bei den Suchergebnissen muss man beachten, dass die ersten Treffer nicht immer die besten sind.
7. Bei der Eingabe von Wörtern in eine Suchmaschine sollte man unbedingt auf die Rechtschreibung achten.
8. Die Chronik zeigt die Seiten, die ich im Internet besucht habe.
9. Eine Suchmaschine hilft dir, etwas im Internet zu finden.
10. Mit WLAN kann man über Funk (also ohne Kabel) im Internet surfen.
11. Online bedeutet mit dem Internet verbunden zu sein.
12. Explorer, Firefox, Chrome und Safari sind Browsers, also Programme zum Surfen.
13. Eine Internetseite ruft man auf, indem man die Adresse eingibt oder über einen Link.

Flizzy / das Eichhörnchen

14. Wenn man mit dem Computer im Internet unterwegs ist, kann er sich mit einem Virus anstecken.
15. Das Passwort sollte man nicht im Computer speichern, um zu vermeiden, dass andere Leute, die diesen Computer benutzen, an deine E-Mail und Dateien kommen.
16. Manche Apps können fremde Daten spionieren.
17. Ein Trojaner ist ein Programm, das unentdeckt im Hintergrund läuft und den Computer ausspioniert.
18. Für das Internet gelten auch bestimmte Gesetze.
19. Werbeanzeigen kann man schließen, indem man auf das kleine “x” oder “schließen” klickt.

20. Manchmal wird Werbung in ein Spiel eingebaut.
21. Jemanden im Internet hänseln heißt sich über jemandes Fehler / Schwächen / Behinderungen lustig machen.
22. Spam-Mails sind E-Mails mit Werbung oder merkwürdigen Inhalten.
23. Ein Hacker ist jemand, der in fremde Computersysteme eindringt.
24. Wenn man die Computer-Kamera nicht benutzt, sollte man etwas darüber kleben.
25. WhatsApp ist eine Messenger-App für Smartphones, mit der sich Kurznachrichten, Fotos, Audios oder Videos schnell, einfach und günstig austauschen lassen. Mit WhatsApp kann man auch telefonieren.
26. Twitter ist ein Mikrobloggingdienst. Auf Twitter können angemeldete Nutzer Nachrichten verbreiten, die maximal 280 Buchstaben lang sind.
27. Instagram ist ein soziales Netzwerk zum Teilen von Fotos und Videos. Mithilfe der App für Android und iOS kann man von dem Smartphone aus Bilder schießen, mit Filtern verfremden und anschließend im Netzwerk hochladen.

Percy / der Aameisenbär

28. Ein Podcast ist eine Sendung, die ich mir aus dem Internet herunterladen und später anhören kann.
29. Die neuesten Kinofilme, die illegal ins Netz gestellt werden, darf man nicht herunterladen.
30. Ins Internet kann man nur Musik von Künstlern stellen, die das erlaubt haben.
31. Texte von einer Internetseite darf man kopieren und woanders veröffentlichen, nur wenn der Urheber es ausdrücklich erlaubt hat.
32. Bei einem Wiki kann man nicht nur etwas lesen, sondern selbst mitschreiben.
33. Ein Urheber ist der Schöpfer eines Werkes, also z.B. derjenige, der ein Bild gemalt oder ein Lied geschrieben hat.
34. Im Internet kann man kostenlos Spiele spielen.
35. Das Profil ist eine Internetseite, auf der man sich selbst beschreibt.
36. Bei einem Upload werden Dateien von einem Computer z.B. auf eine Internetseite hochgeladen.
37. Einige Fernsehsendungen sind im Internet verfügbar.
38. Um sich auf einer Internetseite einzuloggen, braucht man meist einen Benutzernamen und ein Passwort.
39. Es gibt Seiten, die Musik legal anbieten, von denen man Musik herunterladen kann.
40. Ein Blog ist eine Art Tagebuch im Internet.
41. Bei einem Download lade ich Dateien von einer Internetseite auf meinen eigenen Computer herunter.
42. Jeder darf ein Video auf Videoplattformen hochladen, solange er Bilder, Texte und Musik selbst gemacht hat.

Jumpy / das Känguru

43. Das Zeichen **:(** (Doppelpunkt, Minus, Klammer auf) oder **:(** (Doppelpunkt, Klammer auf), drückt “traurig sein” aus.
44. E-Mails kann man an eine unbegrenzte Zahl von Menschen verschicken.
45. Man sollte vermeiden, peinliche Bilder in soziale Netzwerke hochzuladen.
46. Mit dem Zeichen **:-D** (Doppelpunkt, Minus, D) oder **:D** (Doppelpunkt, D) bringt man Freude zum Ausdruck.
47. Um unerwünschte E-Mail zu vermeiden, sollte man die E-Mail-Adresse nur an vertraute Personen weitergeben.
48. Fotos von anderen kann man in sozialen Netzwerken veröffentlichen, nur wenn diese ausdrücklich zugestimmt haben.
49. Einen E-Mail-Kettenbrief sollte man am besten ungelesen löschen.
50. Eine Büroklammer in einer E-Mail zeigt an, dass an die E-Mail noch eine Datei angehängt ist und mitgeschickt wurde.
51. Im Internet sollte man mindestens zwei E-Mail-Adressen haben: eine private und eine für Angaben im Internet, zum Beispiel Newsletter.
52. In der Betreffzeile kommt ein kurzer Hinweis auf den Inhalt der E-Mail.
53. Die Abkürzung WLAN steht für kabelloses Computernetzwerk, auf Englisch: Wireless Local Area Network.
54. In sozialen Netzwerken sollte man nur wenig Informationen über sich selbst verraten.
55. Ein soziales Netzwerk ist eine Gemeinschaft von Leuten, die sich auf einer Internetseite (z.B. Facebook) präsentieren und austauschen können.
56. Das Zeichen @ (/ät/) nennt man auch Klammeraffe.
57. Eine Chat-Bekannschaft kann man eigentlich nicht als echten Freund bezeichnen, weil man sie nicht aus dem echten Leben kennt und deswegen weiß man nicht, ob stimmt, was sie oder er sagt.
58. Cybermobbing sagt man, wenn jemand im Internet ständig geärgert und schikaniert wird.

Lösungen zu Aufgaben 4 (Arbeitsblätter zum Video)

[Klicken Sie bitte hier.](#)

Transkripte der Videotexte

“Freizeit und Medienkonsum” - FWU - (Dauer: ca. 1,40 Min.)

<https://youtu.be/N56MBQqyHw>

Mutter: Na Lena. Wie lange schaust du denn schon...?

Lena: Ja. Ich mache ja schon aus. Ihr solltet mal versuchen nur eine halbe Stunde am Tag fernzusehen.

Mutter: Na ja! Wir sind ja schon ein bisschen älter als du.

Lena: Ach, so ist es! Desto älter man ist, desto länger darf man fernsehen. Deswegen läuft bei Oma den ganzen Tag der Fernseher. Wie war das Fernsehen eigentlich früher?

Mutter: Na ja... Früher gab es erst mal nur Schwarzweißfernsehen, nur drei Programme und das ging ungefähr um 16 Uhr los und um Mitternacht war dann auch Schluss. Als ich klein war, da gab es ja auch gar keine Computer und kein Internet.

Lena: Was habt ihr dann gemacht?

Mutter: Draußen gespielt, drinnen gespielt, miteinander gespielt.

Sprecher: Heute ist das alles total anders. Jeder hat mehrere Geräte für Medien. Bildschirme wohin man schaut. Und ständig läuft irgendwo etwas. Arne kann manchmal nicht mehr aufhören. Immer muss er das nächste Level erreichen.

Lena: Du spielst ja immer noch. Das letzte Mal war ich vor einer Stunde hier.

Arne: Echt?

Sprecher: Irgendwie verfliegt die Zeit, wenn man spielt und man hat weniger Zeit für Anderes.

Lena: Wird das nicht irgendwann langweilig?

Arne: Hast du eine Ahnung!

Lena: Ich meine, Fußball kannst du auch draußen spielen.

Ahne: Aber das ist was anderes.

Lena: Was ist denn der Unterschied?

Sprecher: Beim Medienkonsum erlebt man die Dinge nicht selbst, sondern man spielt sie nur nach. Man simuliert sie, sagt man. Der Körper bleibt aber meist ruhig und die Muskeln schlafen. Nur der Kopf arbeitet. Das macht einem manchmal ganz schön müde.

“Wie funktioniert das Internet?” - Löwenzahn - ZDFtivi - (Dauer: ca. 2 Min.)

<https://youtu.be/vM-ikoKUDBQ>

Wer heute Filme anschauen oder Musik hören möchte, der kann auswählen wo. Zum Beispiel im Fernsehen oder im Radio. Sender wie etwa das ZDF stellen ein Programm zusammen und senden es ins ganze Land. Wir können es zwar anschauen und hören, aber nur das, was gerade gesendet wird. Das ist eine Einbahnstraße. Wir sind nur die Empfänger und müssen nehmen, was kommt. Auch wenn es uns gerade mal nicht so gefällt, was da kommt. Ganz anders funktioniert das beim Internet. Das hat keine Sender und Programme. Es ist ein Netz mit unzähligen Verknüpfungen, in dem unendlich viele Computer miteinander verbunden sind. Jeder kann mitmachen, und das weltweit. Das tolle daran ist, dass das Internet keine Einbahnstraße ist, sondern in alle Richtungen funktioniert. Jeder kann heute mit einem Computer, Tablet oder Smartphone gleichzeitig senden und empfangen. So können wir im Internet Nachrichten nicht nur lesen, sondern auch selbst welche schreiben und verschicken. Das Internet macht's möglich. Wir können auch Bilder und Filme von anderen angucken - *die von Katzen sind ja sehr beliebt ... Autsch!* Wie können aber auch unsere eigenen Filme und Bilder zeigen - *Achtung! Aufnahme läuft!* Wir können Spiele spielen mit Gegnern, die ganz woanders sind oder einen Videochat mit der anderen Seite der Erde machen. Und Fernsehen geht auch, was man gerade sehen will und ganz egal wann. Die Sender stellen ihre Programme zusätzlich ins Internet als Mediathek. TJa! Das Internet bietet grenzenlose Möglichkeiten und deshalb kommen manche auch nur sehr schwer davon los.

“Immer online?” - PASCH-Initiative - (Dauer: ca. 2 Min.)

<http://www.pasch-net.de/de/pas/cls/sch/jus/kul/3381407.html>

Person A: Ich habe mein Handy zum Beispiel immer dabei. Das liegt einerseits an meiner Mutter, weil ich erreichbar sein soll. Und andererseits an meiner Musik, die ist darauf. Ich höre eigentlich, wenn ich zum Sport gehe oder wenn ich zur Schule gehe oder nach Hause ... ich höre eigentlich immer Musik. Ohne Musik geht es bei mir nichts.

Person B: Bei mir ist halt so, dass Whatsapp erstmal Alltag ist: morgens, abends, mittags, immer. Nachts, immer. Aber Instagram und so habe ich jetzt nicht. Ich weiß nicht. Ich komme nicht damit klar oder das ist ein bisschen zu nervig für mich.

Person C (Junge): Schallplatten *ich immer von meinem Opa.* Er hatte immer welche. Aber ich weiß nicht, wie das funktioniert oder so was.

Person B: Also, Bücher lese ich ja eigentlich nicht. Also, wenn ich für die Schule Bücher lesen muss oder vortragen, dann muss ich sie natürlich lesen.

Person D: Ich lese eigentlich keine Bücher, wie gesagt. Aber wenn ich von *deren* bekomme, dann muss ich diese lesen. Also, ich gucke fernsehen, weil ich Schauspielerin werden möchte.

Person B: Also, ich bin viel weniger auf Facebook als früher. Ich gucke auch nicht mehr. Ich poste kaum noch was. Ich bin eigentlich nur angemeldet und warte, bis *öh* etwas wirklich Wichtiges einkommt.

Person A: Früher habe ich etwas gepostet und war mehr aktiv. Jetzt gucke ich eher die Neuigkeiten, likt andere Seiten und gucke das mir mal an. Aber trotzdem bin ich jedes Mal, jeden Tag auf Facebook zu erreichen.

Person C (Junge): Ich gucke auf YouTube, weil die machen Videos und News...., weil die sind ja am meisten so skurril.

Person E: Musik höre ich eigentlich immer auf dem Weg. Dazu lese ich am bestens morgens immer noch ein Buch, um wach zu werden, vor allem in den Winterzeiten klappt das besonders gut.

Person A: Ich habe früher immer Jugendzeitungen so gelesen wie Bravo. Aber heutzutage lese ich alles über Apps, auf meinem Handy.

Person B: Schallplatten höre ich jetzt nicht. Also, wir haben keinen Schallplatten-Rekorder oder wie das heißt. Aber Radio doch höre ich ja jeden Morgen und Abend und so.

Materiales del bloque de actividades 6

Fremdsprachen beruflich & privat

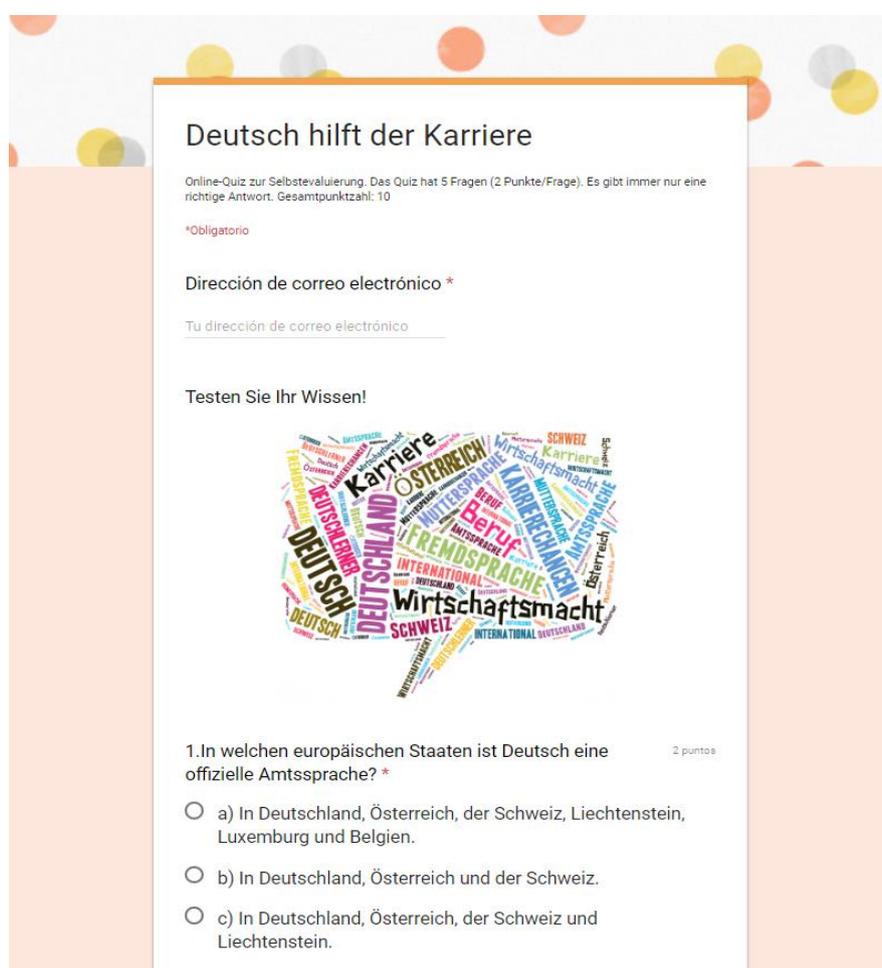
- **Präsentation der Unterrichtsreihe in der Online-Community**
- **Aufgabe 1 - Online-Quiz “Deutsch hilft der Karriere”**
- **Aufgabe 2 - Infografiken “EU-Schüler der Sekundarstufe II, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen”**
- **Aufgabe 3 - Video “Fremdsprachen im Beruf und mehr - Zahlt es sich aus, eine Fremdsprache zu lernen?”**
- **Lösungen zu den Aufgaben**
- **Transkript des Videotextes**

Präsentation der Unterrichtsreihe in der Community

ONLINE-QUIZ “Deutsch hilft der Karriere”⁶⁷

Quiz zur Selbstevaluierung. Testen Sie Ihr Wissen!

Der Spracherwerb gilt in der EU als äußerst wichtig und deshalb unterstützen mehrere Bildungsprogramme wie Leonardo, Comenius, Erasmus und Grundtvig, den Fremdspracherwerb. In der Europäischen Union (EU) sind derzeit 24 Sprachen als Amtssprachen anerkannt, u.a. Deutsch. Testen Sie hier Ihr Wissen über die deutsche Sprache! Spielen Sie mit! <https://goo.gl/forms/O1WWpHbNVuEKlm3F2>



Deutsch hilft der Karriere

Online-Quiz zur Selbstevaluierung. Das Quiz hat 5 Fragen (2 Punkte/Frage). Es gibt immer nur eine richtige Antwort. Gesamtpunktzahl: 10

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Testen Sie Ihr Wissen!



1. In welchen europäischen Staaten ist Deutsch eine offizielle Amtssprache? * 2 puntos

a) In Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg und Belgien.

b) In Deutschland, Österreich und der Schweiz.

c) In Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein.

Komplettes Formular hier: <https://goo.gl/forms/A988Hx6ORJsdkOpX2>

⁶⁷ Como en el bloque anterior, la presentación del nuevo paquete de actividades en la comunidad *dm-gelb* se hará subiendo un sólo post. En esta ocasión se trata de un breve formulario a modo de introducción al nuevo tema.

Aufgabe 1

ONLINE-QUIZ “Deutsch hilft der Karriere”. Quiz zur Selbstevaluierung. Testen Sie Ihr Wissen!

Online-Formular hier:

<https://goo.gl/forms/A988Hx6ORJsdKOpX2>



1. In welchen europäischen Staaten ist Deutsch eine offizielle Amtssprache?

- In Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg und Belgien.
- In Deutschland, Österreich und der Schweiz.
- In Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein.

2. Als Muttersprache bezeichnet man die Sprache, die eine Person als Kind von ihren Eltern lernt und in der Regel zu Hause redet. Was meinen Sie? Wie viele Menschen sprechen Deutsch als Muttersprache?

- Ca. 80 Mio. Menschen.
- Ca. 90 Mio. Menschen.
- Ca. 105 Mio. Menschen.

3. Eine "globale Sprache" ist eine Sprache, die in sehr vielen Ländern gelernt wird. Glauben Sie, dass Deutsch eine globale Sprache ist?

- Ja.
- Nein.
- Ich weiß es nicht.

4. Englisch ist zwar international am wichtigsten, aber die deutsche Sprache spielt auf der internationalen Bühne eine wichtige Rolle, da Deutschland eine globale Wirtschaftsmacht ist und es auch Österreich und der Schweiz ökonomisch gut geht. Das ist ein Grund dafür, dass viele Menschen heutzutage Deutsch lernen. Was glauben Sie? Wie viele sind es?

- Ca. 10 Mio. Menschen.
- Ca. 7 Mio. Menschen.
- Ca. 16 Mio. Menschen.

5. Die wirtschaftlichen Möglichkeiten, die eine Person durch das Lernen des Deutschen bekommen kann, sind sehr wichtig. Deswegen ist Deutsch in manchen europäischen Ländern sehr populär geworden. In welchen?

- In Mittelmeerländern wie Italien, Spanien und Griechenland.
- In Spanien und Frankreich.
- In Polen, Spanien und Ungarn.

Aufgabe 2

INFOGRAFIKEN⁶⁸ - “EU-Schüler der Sekundarstufe II, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen” - Teil 1 und Teil 2.

Das Erlernen von Fremdsprachen in der EU

Aufgrund der zunehmenden Globalisierung scheint immer eine gute Entscheidung, eine Zweit- oder sogar Drittsprache zu erlernen. Das Fremdsprachenlernen gilt in der EU als äußerst wichtig⁶⁹. Der Fremdsprachenunterricht ist Bestandteil der europäischen Bildungspolitik und zählt zu den Aufgaben der Mitgliedstaaten, die sich ebenfalls bemühen, den Spracherwerb zu fördern.



Die nachstehenden Infografiken zeigen, wie viele EU-Schüler der Sekundarstufe II mindestens zwei Fremdsprachen lernen und welche Sprachen in welchen EU-Ländern am häufigsten gelernt werden. Schauen Sie sich die Infografiken an und versuchen Sie diese zu beschreiben. Redemittel zur Beschreibung von Grafiken finden Sie [hier](#). Besprechen Sie dann deren Inhalt in der Gruppe.

⁶⁸ Datenquelle: Eurostat, Statistisches Amt der EU. Infografiken: von Mercedes Abad García erstellt. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics

⁶⁹ Quelle: EU-Info Deutschland. <http://www.eu-info.de/foerderprogramme/bildung-jugend/sprachen/>

Redemittel zur Beschreibung von Grafiken⁷⁰

<ol style="list-style-type: none"> 1. Thema: Welches ist das Thema der Grafik? 2. Datenquelle: Woher stammen die Daten? 3. Erhebungszeitraum: Von wann sind die Daten? 4. Zahlenangaben: Wie sind die Daten angegeben? 5. Grafikbeschreibung: <ol style="list-style-type: none"> 5.a. Einleitung 5.b. Wie hoch sind die Zahlen? 5.c. Wie haben sich die Zahlen verändert? 5.d. Wie unterscheiden sich die Zahlen im Vergleich? 5.e. Gibt es überraschende Informationen in der Grafik? 	
1. Thema Die Grafik zeigt ... Das Thema des Schaubildes ist ... Die Tabelle enthält Informationen über ... Das Diagramm stellt ... dar. Die Grafik vergleicht ... In der Grafik geht es um ...	2. Datenquelle Die Daten stammen von der/vom (aus der/aus dem) ... Die Quelle der Zahlen ist ... Als Quelle ist der/die/das ... angegeben. Die Zahlen wurden von der/vom ... veröffentlicht.
3. Erhebungszeitraum Die Zahlen stammen aus dem Jahr / aus den Jahren ... Der Zeitraum umfasst die Jahre von ... bis ...	4. Zahlenangaben Die Angaben der Grafik sind in Prozent, Dollar/Euro, Kilogramm/Tonnen). Die Werte sind in (ganzen Zahlen, Tausend, in Prozent) angegeben.
5. Grafikbeschreibung:	
5.a. Einleitung Aus der Grafik geht hervor, dass ... Der Grafik ist zu entnehmen, dass ...	5.b. Wie hoch sind die Zahlen? Die Zahl/der Anteil der .. lag im Jahr ... bei ... Die Zahl/der Anteil der .. betrug im Jahr ... Die Zahl/der Anteil der .. erreichte im Jahr ... (eine Höhe von) ...
5.c. Wie haben sich die Zahlen verändert? Die Zahl/der Anteil der ... ist von ... (im Jahr ..) auf .. (im Jahr ..) gestiegen/gesunken. Die Zahl/der Anteil der ... ist um (fast / mehr als) ... % gestiegen. Die Zahl/der Anteil der ... hat sich zwischen ... und .. um ...% erhöht. Die Zahl/der Anteil der ..hat zwischen ... und ... um ...% zugenommen.	
5.d. Wie unterscheiden sich die Zahlen im Vergleich? Im Vergleich zu/verglichen mit (dem Jahr) ... ist die Zahl der ... (im Jahr) .. um ... (%) höher/niedriger. Im Gegensatz/im Unterschied zu/zum Jahr .. ist die Zahl/der Anteil der ... um ... (%) gestiegen/gefallen.	
5.e. Gibt es überraschende Informationen in der Grafik? Dabei fällt auf, dass ... Dabei überrascht ... Mir fällt auf, dass... Mich hat überrascht, dass ...	

⁷⁰ Datenquelle: <https://deutschlernen-blog.de/blog/2012/09/11/redemittel-zur-beschreibung-von-grafiken-i/>

EU-Schüler* der Sekundarstufe II, die mindestens zwei Fremdsprachen lernen

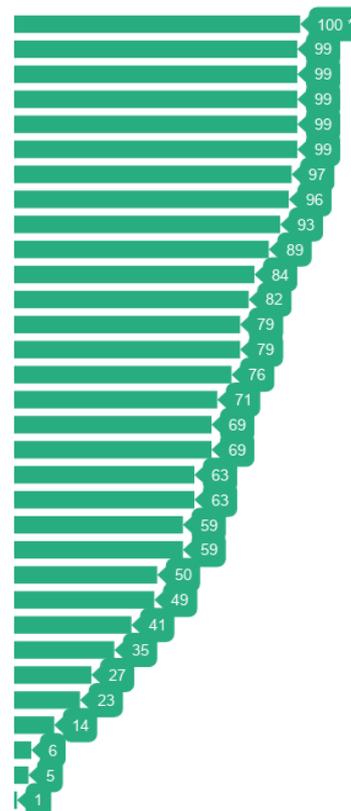
TEIL 1 VON 2



Wie viele EU-Schüler lernen mindestens zwei Fremdsprachen?

Angaben aus dem Jahr 2015

LAND	Prozent %
Luxemburg	100 **
Frankreich	99
Tschechische Republik	99
Rumänien	99
Finnland	99
Slowakei	99
Estland	97
Slowenien	96
Kroatien	93
Belgien	89
Liechtenstein	84
Lettland	82
Zypern	79
Schweden	79
Bulgarien	76
Polen	71
Österreich	69
Niederlande	69
Malta	63
Island	63
Deutschland	59
28 EU-Länder	59
Dänemark	50 ***
Ungarn	49
Litauen	41
Norwegen	35
Spanien	27
Italien	23
Irland	14
Portugal	6
Großbritannien	5
Griechenland	1



* Liechtenstein, Island und Norwegen sind keine EU-Mitglieder. Sie sind Mitgliedstaaten der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) und der Europäischen Wirtschaftsraum (EWR).



** Luxemburg: offizielle Amtssprachen sind Französisch, Deutsch und Luxemburgisch. Für die Statistik hat man Deutsch und Französisch als Fremdsprachen betrachtet.
 *** Dänemark: die Angaben für Dänemark sind aus dem Jahr 2010.

Datenquelle: EUROSTAT, Statistisches Amt der EU
http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statisticsBuilding_Lego



Infografik von Mercedes Abad García erstellt.

Aufgabe 3

VIDEO mit deutschen Untertiteln - “Fremdsprachen im Beruf und mehr - Zahlt es sich aus, eine Fremdsprache zu lernen?”

Fremdsprachen im Beruf und mehr

Durch die Globalisierung werden Fremdsprachen im Beruf immer wichtiger. In manchen beruflichen Situationen sind Fremdsprachen nicht mehr wegzudenken. Ob



Fremdsprachen im Beruf benötigt werden, hängt es von verschiedenen Faktoren ab: In welcher Branche man arbeitet, ob eine Firma international tätig ist und Kunden in bestimmten Ländern hat usw. Bei hoch qualifizierten Jobs werden Fremdsprachen immer wichtiger. Verhandlungssicheres Englisch wird oft erwartet, aber auch andere Fremdsprachen sind immer mehr erwünscht. Fremdsprachenkenntnisse bringen Menschen beruflich weiter, aber auch privat, wie zum Beispiel auf Reisen.

Welche Gründe fallen Ihnen noch dazu ein, warum man Fremdsprachen lernen sollte / könnte / wollte? Besprechen Sie diese in der Gruppe.

VIDEO mit deutschen Untertiteln - “Fremdsprachen im Beruf und mehr - Zahlt es sich aus, eine Fremdsprache zu lernen?” - Babbel Deutsch (Dauer: ca. 5 Min.).

Interview mit ROB, in dem folgende Themen angesprochen werden:
welche Sprachen spricht er, wo war er schon überall und inwiefern hat sich für ihn Fremdsprachenlernen ausgezahlt.



https://youtu.be/yE44QQbRi_c

1. Ordnen Sie zu, bevor Sie sich das Video anschauen.

1.	Etwas zahlt sich aus.	A	Etwas ist vor langer Zeit passiert.
2.	die Behörde, n	B	die wichtigsten Aufgaben.
3.	die Hauptaufgabe, n	C	Etwas lohnt sich.
4.	die Pressestelle, n	D	viel
5.	Das ist lange her.	E	großen Respekt zeigen.
6.	eine Menge	F	staatliche Einrichtung
7.	ab und zu	G	Stelle bei Behörden, Verbänden und Unternehmen, die für Pressemitteilungen verantwortlich ist.
8.	große Achtung vor etwas / j-m haben.	H	manchmal
9.	Etwas stimmt.	I	beruflich vorwärtskommen, sich beruflich erfolgreich weiterentwickeln.
10.	Karriere machen.	J	Etwas ist richtig / wahr / in Ordnung.

2. Schauen Sie sich das Video zweimal an und lösen Sie folgende Aufgaben.

2.a. Welche Sprachen spricht Rob und wo hat er sie gelernt?

Welche Sprachen spricht Rob?				Und wo hat er sie gelernt?		
		Richtig	Falsch			
1	Arabisch			A		Auf einem Campingplatz und an der Universität.
2	Niederländisch			B		Im Ausland und an einer ausländischen Universität.
3	Spanisch			C		In der Schule und an der Universität.
4	Französisch			D		??
5	Russisch			F		Auf einem großen Campingplatz.
6	Griechisch			G		??
7	Deutsch					
8	Norwegisch					
9	Englisch					
10	Luxemburgisch					

2.b. Was macht Rob an seinem derzeitigen Arbeitsplatz?

In einer internationalen Pressestelle in Berlin...		Richtig	Falsch
1	... ist er für deutschsprachige Journalisten verantwortlich.		
2	... arbeitet er als Dolmetscher.		
3	... ist er die Schnittstelle zwischen den deutschsprachigen Arbeitskollegen und englischsprachigen Journalisten im Ausland.		
4	... vermittelt er Informationen und Interviews und organisiert Pressereisen.		

2.c. Ist für Rob anstrengend, bei der Arbeit mehrere Sprachen zu sprechen?

		Richtig	Falsch
1	Ja, weil er nicht daran gewöhnt ist.		
2	Manchmal, wenn er nicht ausgeschlafen hat.		
3	Nein. Das macht ihm wirklich Spaß.		

2.d. Welche Tipps gibt Rob angehenden Sprachlernern?

		Richtig	Falsch
1	Sie sollen versuchen, keine Fehler zu machen.		
2	Sie sollen keine Angst haben, Fehler zu machen.		
3	Sie sollen Fehler vermeiden, weil Einheimische darauf achten.		

2.e. Was sagt Rob zum Fremdsprachenlernen?

Fremdsprachenlernen...		Richtig	Falsch
1	... eröffnet die Welt.		
2	... ermöglicht, einen vielfältigen Freundeskreis zu haben.		
3	... öffnet Türen.		

4	... ermöglicht, interessantere Gespräche mit Ausländern zu führen.		
5	... ist nicht immer eine einfache Aufgabe.		
6	... ermöglicht die eigene Kultur und fremde Kulturen tiefer kennenzulernen.		
7	... verbessert die Berufschancen.		

3. Teilen Sie Robs Ansichten? Welche berufliche oder private Vorteile hat Ihrer Meinung nach das Erlernen von Fremdsprachen? Teilen Sie zuerst Ihre Ansichten in der Gruppe und dann in der Online-Community *dm-Gelb*.

Lösungen zu den Aufgaben

Lösungen zur Aufgabe 1 + Feedback zu den einzelnen Fragen

Richtige Antworten: 1a, 2c, 3a, 4c, 5a

Frage 1. Richtige Antwort: 1a - Sehr gut! So ist es! (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 1. Falsche Antwort: Ihre Auswahl ist leider falsch. Deutsch ist eine offizielle Amtssprache in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg und Belgien. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 2. Richtige Antwort: 2c - Sehr gut! Es sind ca. 105 Mio. Menschen. In diesem Ranking liege Deutsch laut Angaben der Zeitschrift "Deutsch Perfekt" auf Platz zwölf hinter Chinesisch (980 Mio.), Spanisch (405 Mio.) oder Englisch (375 Mio.). (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 2. Falsche Antwort: Leider falsch! Es sind ca. 105 Mio. Menschen. In diesem Ranking liegt Deutsch auf Platz zwölf hinter Chinesisch (980 Mio.), Spanisch (405 Mio.) oder Englisch (375 Mio.). (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 3. Richtige Antwort: 3a - Ja! Richtig! Laut Ulrich Ammon, Linguist und Autor des Buches "Die Stellung der deutschen Sprache auf der Welt", sei Deutsch global in dem Sinne, dass sie zu den wenigen Sprachen gehöre, die in fast allen Ländern der Welt gelernt werde. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 3. Falsche Antwort: Ihre Antwort ist leider falsch. Laut Ulrich Ammon, Linguist und Autor des Buches "Die Stellung der deutschen Sprache auf der Welt", sei Deutsch global in dem Sinne, dass sie zu den wenigen Sprachen gehöre, die in fast allen Ländern der Welt gelernt werde. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist, *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 4. Richtige Antwort: 4c - Richtig! Ca. 16 Millionen und diese Zahl nimmt seit 2010 zu -damals waren es nur 14,5 Millionen. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 4. Falsche Antwort: Leider ist Ihre Antwort falsch. Es sind ca. 16 Millionen und diese Zahl nimmt seit 2010 zu -damals waren es nur 14,5 Millionen. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 5. Richtige Antwort: 5a - Ja! Richtig! In Mittelmeerländern wie Spanien nimmt die

Zahl der Deutschlerner zu, weil man mit Deutschkenntnissen bessere Berufschancen hat. Es sind viele die Firmen, die Wirtschaftsbeziehungen zu Deutschland haben und deutschsprachige Menschen können auch wichtig für deutsche Firmen sein. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Frage 5. Falsche Antwort: Ihre Antwort ist leider falsch. In Mittelmeerländern wie Italien, Spanien und Griechenland nimmt die Zahl der Deutschlerner zu, weil man mit Deutschkenntnissen bessere Berufschancen hat. Es sind viele die Firmen, die Wirtschaftsbeziehungen zu Deutschland haben und deutschsprachige Menschen können auch wichtig für deutsche Firmen sein. (Quelle: Warum Deutsch eine globale Sprache ist. *Deutsch Perfekt*, Heft 04/2018, Spotlight Verlag).

Lösungen zur Aufgabe 3

1. Richtige Antworten: 1 C, 2 F, 3 B, 4 G, 5 A, 6 D, 7 H, 8 E, 9 J, 10 I

2.a. Richtige Antworten: Niederländisch (in Luxemburg auf einem großen Campingplatz und an der Universität) , Französisch (??), Russisch (Erst in Sankt Petersburg und dann in Wolgograd. Außerdem an der Universität in Manchester.) , Deutsch (in der Schule und dann an der Universität), Englisch (??) und Luxemburgisch (auf einem großen Campingplatz).

2.b. Richtige Antworten: 3 und 4

2.c. Richtige Antwort: 3

2.d. Richtige Antwort: 2

2.e. Richtige Antwort: 1, 3, 4, 6 und 7

Transkript des Videotextes

VIDEO - “Zahlt es sich aus, eine Fremdsprache zu lernen? - Babel Deutsch (Dauer: ca. 5 Min.) - https://youtu.be/yE44QQbRi_c

Einleitung

In letzter Zeit wurden wir öfter im Internet gefragt: Zahlt es sich wirklich aus, Fremdsprachen zu lernen? Das ist ROB. Wir haben mit ihm darüber gesprochen, welche Sprachen er spricht, wo er schon überall war und inwiefern Fremdsprachenlernen sich für ihn ausgezahlt hat. Das waren seine Antworten.

Welche Sprachen sprichst du?

ROB: *Ich spreche Russisch. Ich spreche Niederländisch. Ich spreche Deutsch. Ich spreche Französisch. Ich spreche Luxemburgisch und ich spreche Englisch.*

Kannst du uns ein bisschen darüber erzählen, wie du diese Sprachen gelernt hast?

ROB: *Ich habe Russisch in Russland studiert. Erst in Sankt Petersburg und dann in Wolgograd. Außerdem an der Universität in Manchester. Deutsch habe ich in der Schule gelernt und dann an der Universität. Ich spreche auch Luxemburgisch. Luxemburgisch habe ich auf einem großen Campingplatz gelernt, weil meine Kollegen Luxemburger waren. Niederländisch habe ich in Luxemburg gelernt. Ich habe auf einem großen Campingplatz gearbeitet und beinahe alle Gäste waren Niederländer. Und dann war ich an der Universität und habe gesehen, dass man dort auch Niederländisch lernen kann. So habe ich die Grammatik formell gelernt, weil du irgendwann an einen Punkt kommst, wo die Menschen nicht mehr sagen: “Das war ein kleiner Fehler. Man sagt das nicht so, sondern so.” Deshalb war es sehr gut, dass ich die Grammatik formell gelernt habe.*

Du arbeitest hier in Deutschland für eine Behörde. Kannst du kurz beschreiben, was zu deinen Hauptaufgaben gehört?

ROB: *Ich arbeite in der internationalen Pressestelle und ich bin für englischsprachige Journalisten verantwortlich. Ich bin die Schnittstelle zwischen den deutschsprachigen Kollegen und englischsprachigen Journalisten im Ausland. Ich organisiere Pressereisen und vermittele Informationen und Interviews von unseren Experten im Haus. Alles, was für ausländische Investoren von Interesse sein könnte.*

Ist es manchmal anstrengend bei der Arbeit mehrere Sprachen zu sprechen?

ROB: *Mir macht es Spaß zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln. Ich bin das schon aus anderen Jobs gewöhnt, die ich hatte. Ich glaube, wenn man mehrere Sprachen spricht, ist es wie ein Jonglierakt. Wenn ich in Deutschland bin, spreche ich Deutsch und mein Niederländisch leidet darunter. Genauso mein Russisch. Als ich in Russland gelebt habe, war mein Russisch sehr gut. Aber das ist schon einige Jahre her und ich habe leider eine Menge vergessen. Ich habe einen Tandempartner hier in Berlin,*

Artyom, ein Freund aus der Ukraine, der auch sehr gut Russisch spricht. Wir treffen uns ab und zu und sprechen ein bisschen Russisch und wechseln dann zu Englisch, weil er im Moment Englisch studiert.

Welchen Tipp würdest du angehenden Sprachlernern geben?

ROB: *Bleib dabei. Mach einfach weiter. Und hab keine Angst, Fehler zu machen. Ich glaube, das ist das Wichtigste. Leute haben immer große Achtung davor, wenn man versucht ihre Sprache zu sprechen, auch wenn man lustige Fehler macht. Das sind gute Geschichten, die man dann ein anderes Mal erzählen kann.*

Was antwortest du Leuten, die sagen, Sprachenlernen zahlt sich nicht aus?

ROB: Das stimmt überhaupt nicht. Ich wohne hier in Berlin. Die Sonne scheint. Es ist wunderbar. Ich habe eine tolle Stelle gefunden, wo ich jetzt arbeite. Ich bin wirklich zufrieden. Und es eröffnet die Welt, es öffnet Türen. Und du triffst nur Leute und die lernst du wirklich kennen. Jemanden im Urlaub kennenzulernen und dann sprechen beide Englisch miteinander, vielleicht. Das ist eine Sache. Aber wenn du wirklich mit denen in deren Sprache sprechen kannst, dann ist das wunderbar. Ich war neulich in Athen und habe im Hostel gewohnt. Und dort waren lauter Ausländer, aus der ganzen Welt natürlich. Und ich fand es wirklich super, dass ich mit vielen Menschen sprechen konnte und zwar nicht auf Englisch - dieses Standardgespräch, das man hat, wenn man im Hostel wohnt -, sondern wirklich interessante Gespräche führen konnte. Und ich habe Deutschland viel besser kennengelernt. Ich habe Russland viel besser kennengelernt, indem ich dort gewohnt habe und mit den Leuten in deren Sprachen sprechen konnte. Es eröffnet neue Möglichkeiten, was die Arbeit angeht. Ich habe Karriere in Brüssel gemacht. Ich habe für eine holländische Firma dort gearbeitet. Ich habe in Luxemburg gearbeitet. Ich arbeite jetzt hier in Berlin. Ich habe auch in Russland als Englischlehrer gearbeitet. Und mein Leben ist dadurch, durch Sprachen viel, viel spannender geworden. Also, für Leute, die sagen, "Ja! die können aber Englisch sprechen, alle", ... das mag stimmen, aber wenn man wirklich im Ausland wohnen und arbeiten will, dann ist dieses Erlebnis viel tiefer, wenn man auch die Landessprache beherrscht. **(nur bis Minute 4,50 vorspielen!).**

ANEXO IV

Tutoriales de las herramientas 2.0 de la experiencia educativa



Proyecto *deutschemobil*

Copyright © Febrero 2017 Mercedes Abad García



deutschemobil - dm by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Este anexo incluye los dos tutoriales de las herramientas 2.0 protagonistas de la experiencia educativa (Google+ y Hangouts), preparados *ex profeso* como apoyo de las sesiones formativas del profesorado participante.

Dichos tutoriales, elaborados en formato *ppt*, fueron puestos, además, a disposición de las docentes colaboradoras tras las correspondientes sesiones formativas para que ellas, ya individualmente, pudieran revisar lo explicado, asentar conocimientos o formular dudas antes de la puesta en marcha de la experiencia educativa en el aula.

El tutorial de Google+ sirvió igualmente de soporte para ofrecer unas nociones básicas a los alumnos sobre el manejo de dicha herramienta y, en algunos casos, se le hizo llegar al alumnado por correo electrónico.

El conjunto de materiales del anexo se ha organizado de la siguiente manera:

- Tutorial para el manejo Google+
- Tutorial para el manejo de Hangouts

Tutorial de manejo de Google+



Tutorial Google+

Formación del profesorado colaborador en el proyecto
“deutschmobil”

Autora: Mercedes Abad García
orcid: 0000-0003-1625-6935
¡Nuevo! Sept. 2017, V_2



Copyright © Marzo 2017 by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Pautas para el trabajo autónomo

- Hacer una lectura secuencial de las transparencias salvo que se muestre un enlace a seguir con información ampliada que sea de tu interés (texto subrayado en azul).
- Ir probando en la aplicación de G+ lo presentado en las transparencias a medida que se avanza en su lectura.
- En caso de dudas consultar la ayuda de Google en este [enlace](#) o contactar con la responsable de la formación vía mail o Hangouts.

Índice de contenidos

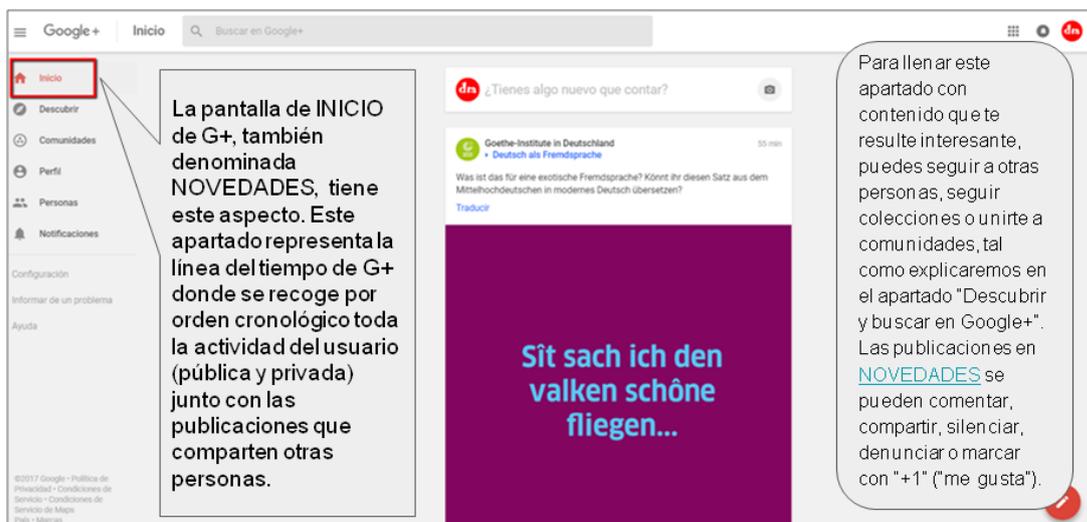


1. [Inicio / Novedades](#)
2. [Perfil](#)
3. [Personas / Círculos](#)
4. [Configuración de Google+](#)
5. [Descubrir y buscar contenidos](#)
6. [Colecciones \(desde pestaña "Perfil"\)](#)
7. [Comunidades](#)
8. [Eventos \(desde pestaña "Perfil"\)](#)

1. Inicio / Novedades

[Volver al índice](#)

1. Inicio / Novedades



The screenshot shows the Google+ 'Inicio' page. On the left, a navigation menu includes 'Inicio' (highlighted with a red box), 'Descubrir', 'Comunidades', 'Perfil', 'Personas', and 'Notificaciones'. Below the menu are links for 'Configuración', 'Informar de un problema', and 'Ayuda'. The main content area features a post from 'Goethe-Institute in Deutschland' with a purple image and the text 'Sît sach ich den valken schöne fliegen...'. A search bar at the top contains the text '¿Tienes algo nuevo que contar?'. Two text boxes provide context: one points to the 'Inicio' menu item, and another explains the content of the post.

La pantalla de INICIO de G+, también denominada NOVEDADES, tiene este aspecto. Este apartado representa la línea del tiempo de G+ donde se recoge por orden cronológico toda la actividad del usuario (pública y privada) junto con las publicaciones que comparten otras personas.

Para llenar este apartado con contenido que te resulte interesante, puedes seguir a otras personas, seguir colecciones o unirte a comunidades, tal como explicaremos en el apartado "Descubrir y buscar en Google+". Las publicaciones en [NOVEDADES](#) se pueden comentar, compartir, silenciar, denunciar o marcar con "+1" ("me gusta").

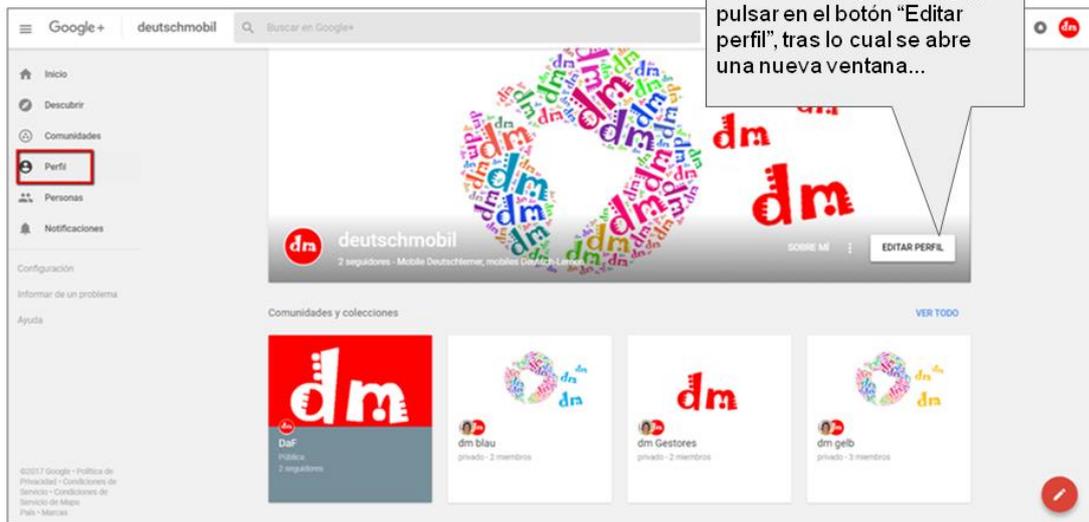
2. Perfil

[Volver al índice](#)

2. Perfil

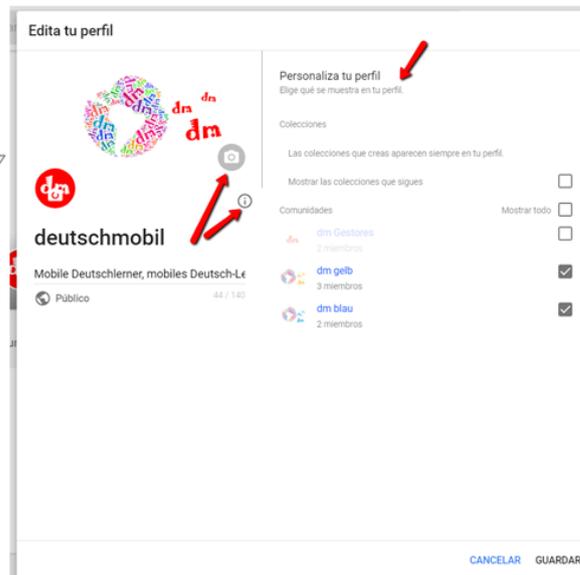
The screenshot shows a Google+ profile page for 'deutschmobil'. The profile header includes the name 'deutschmobil', a search bar, and a 'BUSCAR EN GOOGLE+' button. The profile picture is a circular collage of 'dm' logos in various colors. Below the header, there are four community cards: 'dmF' (Pública, 2 seguidores), 'dm blau' (privado - 2 miembros), 'dm Gestores' (privado - 2 miembros), and 'dm gelb' (privado - 3 miembros). A callout box with a red border points to the 'Perfil' button in the left sidebar, containing the text: 'El primer paso a dar al entrar en G+ es configurar el perfil. Si pulsas el botón PERFIL aparece una pantalla similar a ésta.'

2. Perfil: editar el perfil



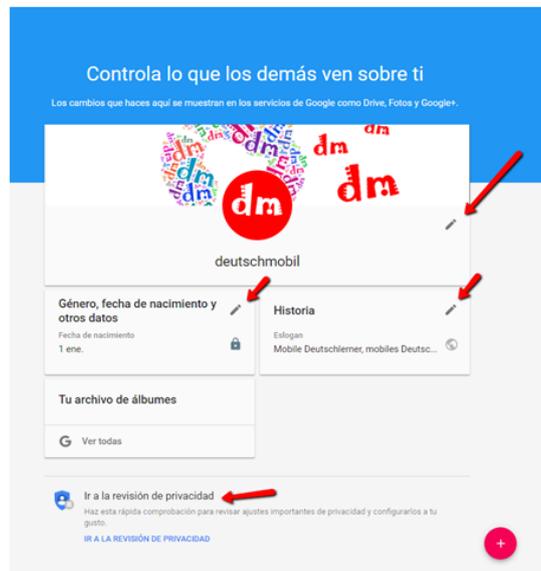
2. Perfil: editar el perfil

... A la derecha de la ventana puedes personalizar tu perfil eligiendo qué información sobre tus intereses (colecciones y comunidades que sigues) es pública o no. Desde la parte izquierda de la ventana se puede cambiar la foto de perfil pulsando en el icono de la cámara. El resto de los datos del perfil se edita pulsando en el icono con la letra "i" en un círculo, tras pulsar el cual se abre otra ventana.....

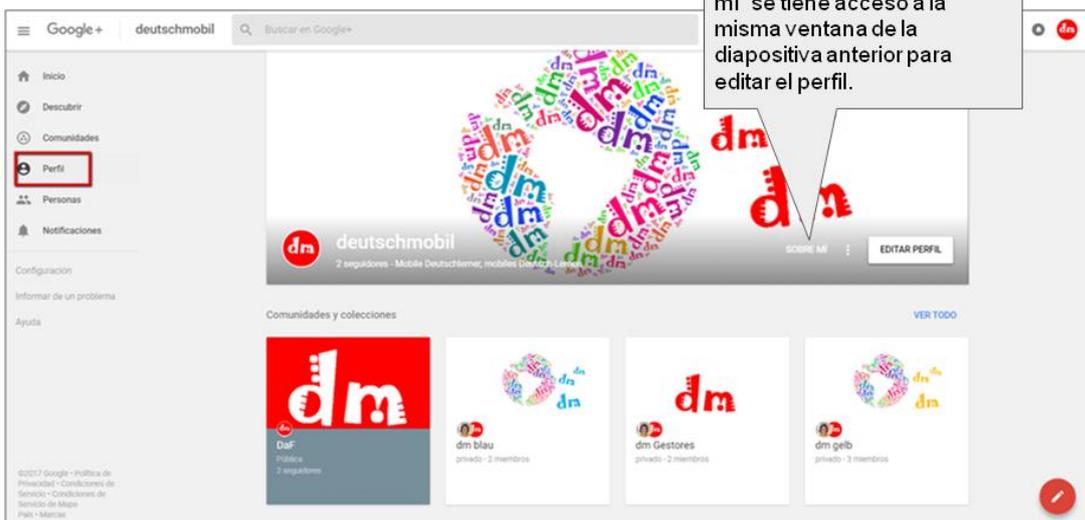


2. Perfil: editar el perfil

... en la que poder realizar cambios pulsando en el lapicero que aparece en cada uno de los apartados. Puedes decidir qué información introduces y qué quieres que sea público o privado. Pulsando en el centro del rectángulo superior puedes insertar o cambiar la foto de perfil. Pulsando en "Ir a revisión de privacidad" se puede hacer una comprobación rápida de los ajustes de privacidad y configurarlos al gusto.



2. Perfil: editar el perfil



2. Perfil: tu influencia y tus eventos

Desde la pantalla PERFIL, pulsando en el menú de los 3 puntos verticales se despliega un menú con dos pestañas "Tu influencia" y "Tus eventos..."

The screenshot shows the Google+ profile page for 'deutschmobil'. The left sidebar contains navigation options: Inicio, Descubrir, Comunidades, Perfil (highlighted with a red box), Personas, and Notificaciones. The main content area features a large circular word cloud logo for 'deutschmobil' and a profile header with the name 'deutschmobil' and '2 seguidores'. Below the header is a menu with three vertical dots, which is open to show two options: 'Tu influencia' and 'Tus eventos'. Below this menu are several community cards, including 'DaF', 'dm blau', 'dm Gestores', and 'dm gelb'. A red circle with a white plus sign is visible in the bottom right corner.

2. Perfil: tu influencia y tus eventos

... Pulsando en "Tu influencia" obtendrás datos al respecto. Pulsando en "Tus eventos" podrás participar y convocar eventos online o presenciales tal como explicamos más adelante en el apartado "Eventos".

This screenshot is identical to the one above, showing the 'deutschmobil' profile page. The callout box now points to the 'Tu influencia' and 'Tus eventos' options in the profile menu, explaining that clicking 'Tu influencia' provides related data, and clicking 'Tus eventos' allows for participating in or organizing online or offline events.

2. Perfil: comunidades y colecciones

En la parte inferior de la pantalla PERFIL aparece una relación de tus comunidades y colecciones, además de tus publicaciones.

Comunidades y colecciones

Publicaciones

deutschmobil
2 seguidores · Mobile Deutschler, mobilis Deutsch, mobile Deutsch Lernen

dm DaF Público 7 seguidores

dm Gestores privado · 2 miembros

dm blau privado · 2 miembros

dm gelb privado · 3 miembros

deutschmobil · DaF 24 sem.

#Lecturas en #alemán A1, A2 y B1. DaF-Lektüren für Niveau A1, A2 und B1 von Claudia Peter [#DaF](https://aleesp.hypotheses.org/1419)

2. Perfil: comunidades y colecciones

Si estando en la pestaña PERFIL pulsamos en “Ver todo” podremos visualizar todas las colecciones que seguimos o hemos creado, además de todas las comunidades a las que pertenecemos, tal como aparece en la siguiente diapositiva.

VER TODO

deutschmobil
2 seguidores · Mobile Deutschler, mobilis Deutsch, mobile Deutsch Lernen

dm DaF Público 7 seguidores

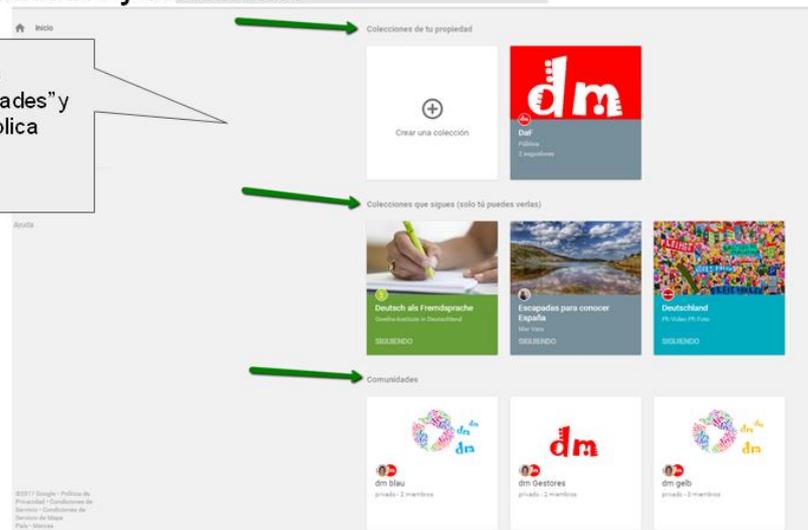
dm blau privado · 2 miembros

dm Gestores privado · 2 miembros

dm gelb privado · 3 miembros

2. Perfil: comunidades y colecciones

Más adelante, en los apartados "Comunidades" y "Colecciones" se explica cómo crearlas y gestionarlas.



3. Personas / Círculos

[Volver al índice](#)

3. Personas / Círculos

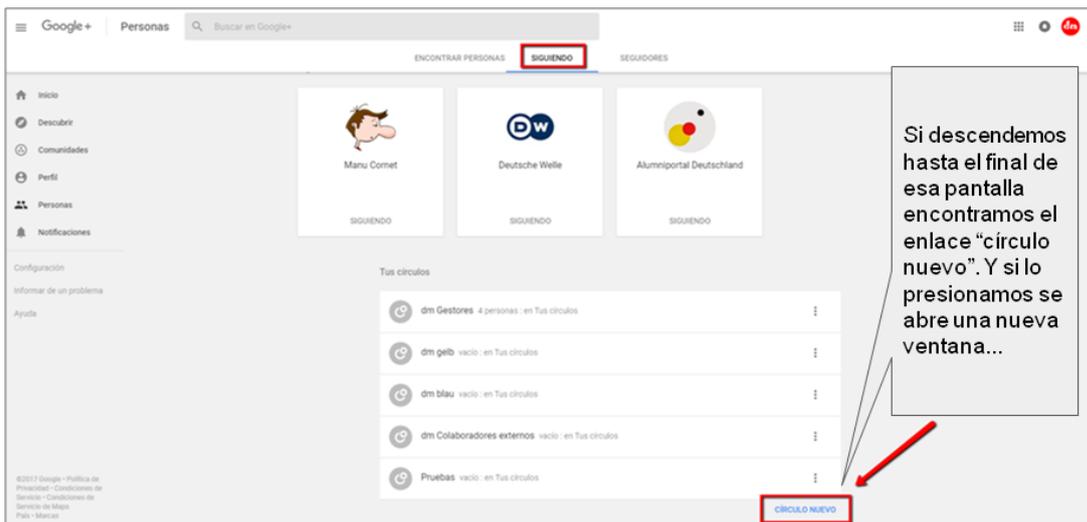
Tras configurar el perfil nos detenemos en la pestaña PERSONAS. Al pulsarla aparece una pantalla similar a ésta. En G+ las personas se organizan en círculos para así poder controlar con más facilidad con quién se comparten contenidos.

En la parte superior de la pantalla PERSONAS aparecen tres pestañas: "encontrar personas", "siguiendo" y "seguidores". La pantalla que vemos ahora es la de "siguiendo", es decir, las personas a las que seguimos nosotros en G+ y nuestros contactos.

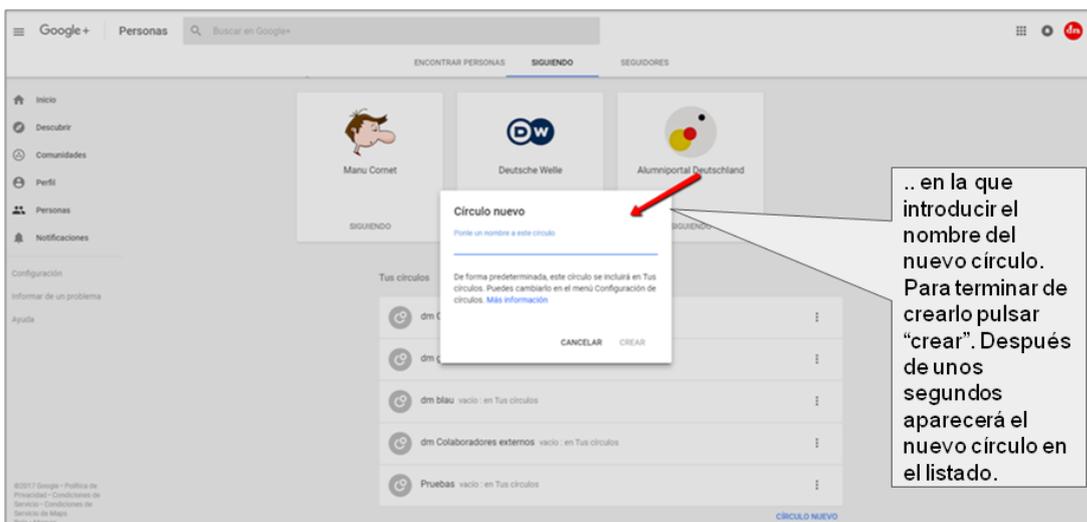
3. Personas / Círculos

En la pantalla "siguiendo" aparecen los perfiles individuales de las cuentas que estamos siguiendo en G+ junto a un listado denominado "Tus círculos" donde tenemos organizados nuestros contactos agrupados en círculos.

3. Personas / Círculos: crear círculos



3. Personas / Círculos: crear círculos



3. Personas / Círculos: configurar círculos

The image shows a Google+ interface. On the left, a dialog box titled 'Configuración del círculo' is highlighted with a yellow border. It contains fields for 'Nombre' (dm Gestores), 'Cantidad de publicaciones en las novedades de Inicio' (Estándar), and checkboxes for notifications and sharing. On the right, a user profile page shows a list of circles: 'dm Gestores' (3 personas) and 'dm gelb' (vacío). A red arrow points from a three-dot menu on the 'dm Gestores' circle to a dropdown menu with options: 'Configuración del círculo', 'Publicaciones del círculo', and 'Eliminar círculo'.

1- Si pulsamos en el menú de los tres puntos verticales de cada círculo tendremos acceso a la configuración del mismo, a las publicaciones o a la opción de eliminarlo.

2- Si pulsamos en "configuración del círculo" del menú vertical de los tres puntos de cada círculo se abre esta ventana enmarcada en amarillo desde donde puedes renombrarlo y limitar el número de publicaciones del mismo en las novedades de INICIO. Asimismo puedes activar las notificaciones cuando haya publicaciones nuevas de los integrantes de ese círculo. También se puede optar por incluir este círculo en "Tus círculos" a la hora de compartir contenido. Hechos los cambios pulsamos "guardar".

3. Personas / Círculos: organizar personas en círculos

The image shows a Google+ 'Seguidores' page. A red box highlights the 'SEGUIDORES' tab. Below it, two user cards for 'Julia Deutschlehrerin' and 'DM GESTORES' are visible. A red arrow points from the 'DM GESTORES' card to a dialog box. The dialog box has a green border and lists several circles with checkboxes: 'Siguiendo', 'dm Gestores' (checked), 'dm gelb', 'dm blau', 'dm Colaboradores externos', and 'Pruebas'. 'CANCELAR' and 'LISTO' buttons are at the bottom.

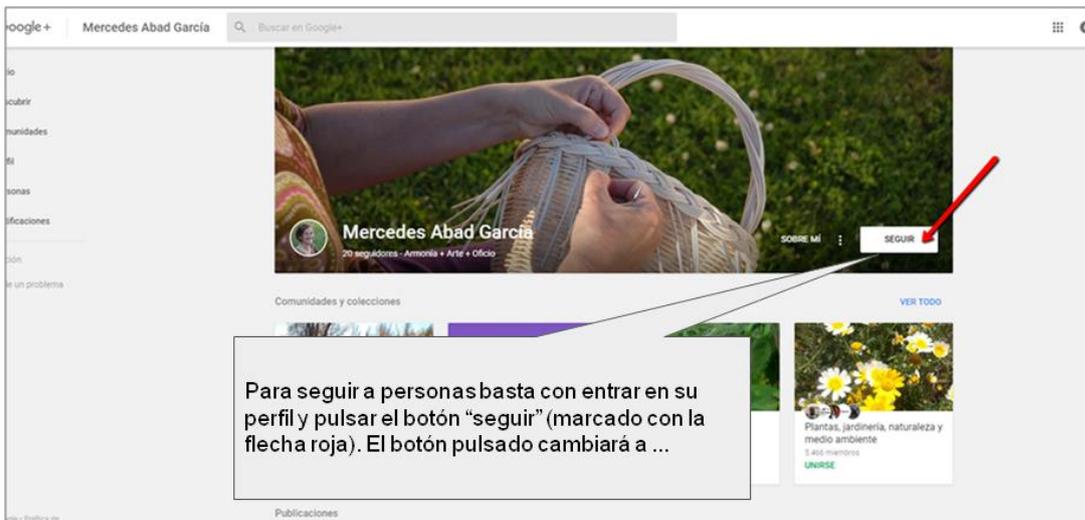
1- Para organizar a las personas en círculos pulsamos en la parte inferior del recuadro del contacto (señalado aquí con una flecha roja) ...

2- ... Tras pulsar en el mismo se abre esta ventana enmarcada en verde desde la que poder integrar a ese contacto en uno o varios círculos o cambiarlo a otro. Hechos los cambios pulsa en "listo".

3. Personas / Círculos: seguir a personas



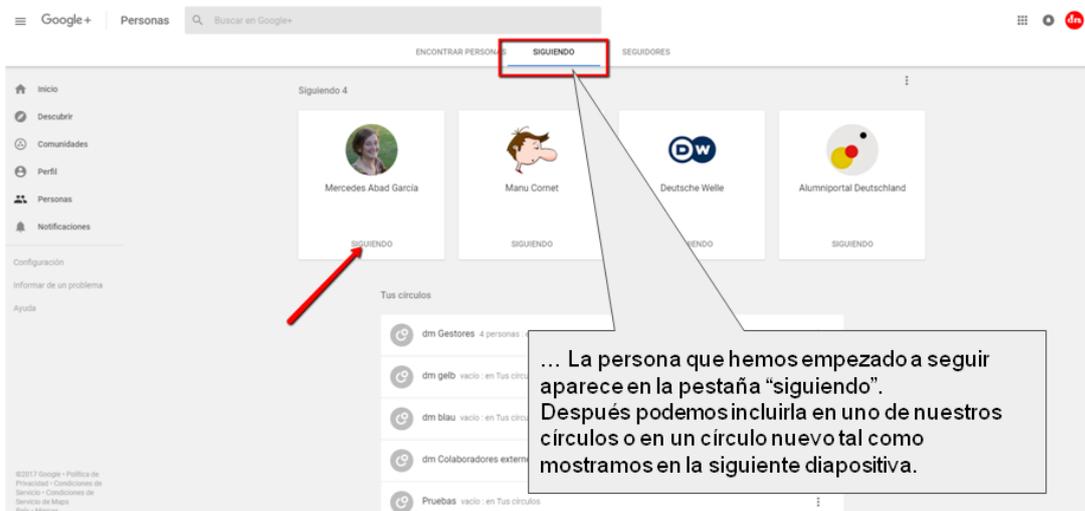
3. Personas / Círculos: seguir a personas



3. Personas / Círculos: seguir a personas

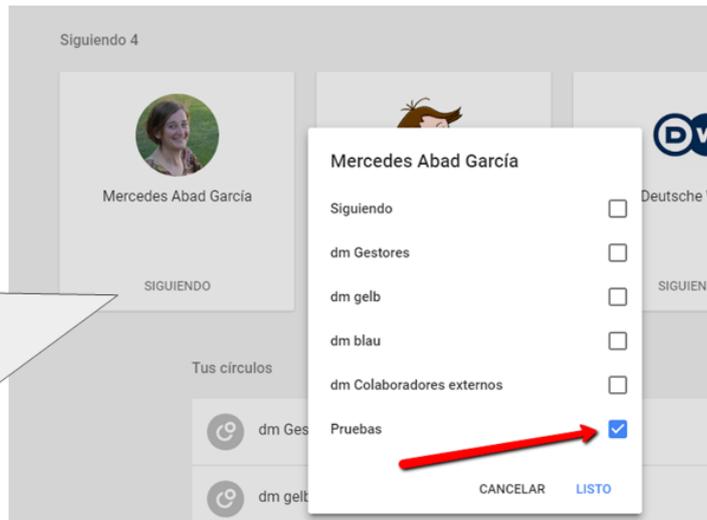


3. Personas / Círculos: seguir a personas y añadirlas a nuestros círculos



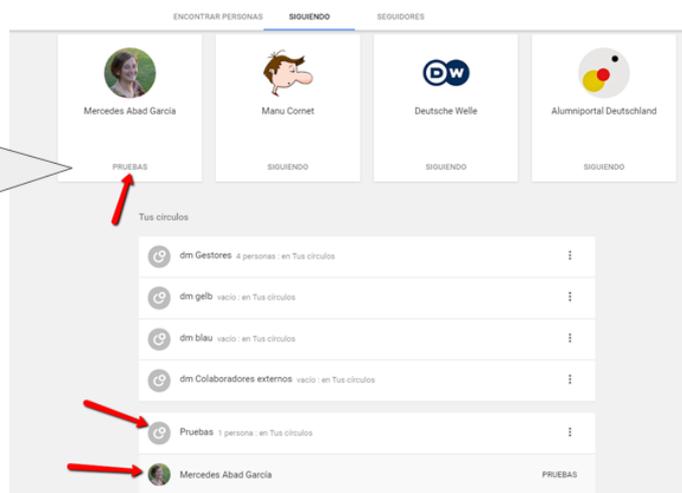
3. Personas / Círculos: seguir a personas y añadirlas a nuestros círculos

Siguiendo el procedimiento ya visto, pulsamos en el rótulo de la parte inferior del contacto para que se abra la ventana que vemos a la derecha de esta imagen. Allí elegimos el círculo en el que queremos integrar a esa persona y para finalizar pulsamos "listo". El resultado lo vemos en la siguiente diapositiva...



3. Personas / Círculos: seguir a personas y añadirlas a nuestros círculos

El nuevo contacto aparece en el círculo que le hemos asignado, en este caso "pruebas". En el listado de círculos de abajo también figura en la lista de integrantes del círculo correspondiente.



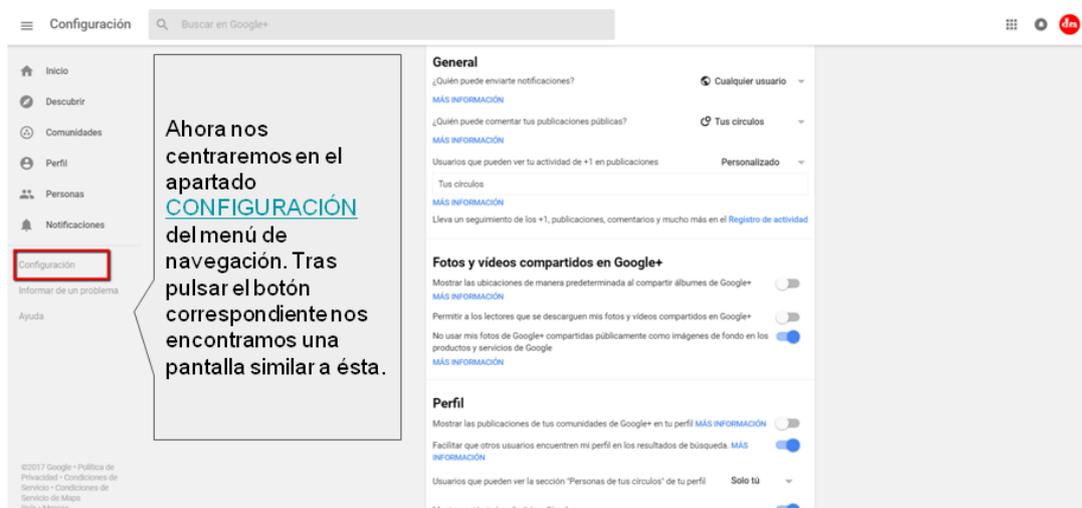
3. Personas / Círculos

- Es conveniente ser cuidadoso en la organización de los círculos para ganar en eficiencia y privacidad.
- Los círculos nos ayudan a controlar con quién compartimos publicaciones.
- Puedes añadir a tus círculos personas que no te siguen para que reciban las publicaciones que compartas con ese círculo.
- En el siguiente [enlace](#) se puede obtener más información al respecto.

4. Configuración de Google+

[Volver al índice](#)

4. Configuración



4. Configuración

- Para configurar este apartado adecuadamente ha de hacerse desde un ordenador y de forma cuidadosa. Los aspectos configurables son los siguientes:
- **General:** desde aquí se puede controlar quién puede enviarte notificaciones, quién puede comentar tus publicaciones públicas, quién puede ver tus "+1" (me gusta) en publicaciones. También desde aquí se puede realizar un seguimiento del "Registro de actividad" tuyo.
- **Fotos y videos compartidos:** desde aquí se controlan las fotos y videos que compartes y cómo los compartes.
- **Perfil:** aquí es importantes desactivar el botón "Muestra las publicaciones de tus comunidades en G+" para mantener la privacidad del conjunto de la comunidad. También se puede determinar si queremos que nuestro perfil aparezca en los buscadores o no; quién puede ver la sección "Personas de tus círculos" en tu perfil y mostrar quién te ha añadido a sus círculos.
- **Novedades:** configuración del diseño y aspecto de la pantalla Novedades / Inicio de G+
- **Notificaciones:** cómo y con qué frecuencia queremos recibir notificaciones.
- Además aparecen **otros apartados relacionados con la privacidad:** compartir ubicación, privacidad, configuración avanzada y otros.
- **Cuenta:** desde aquí puedes eliminar tu perfil de G+

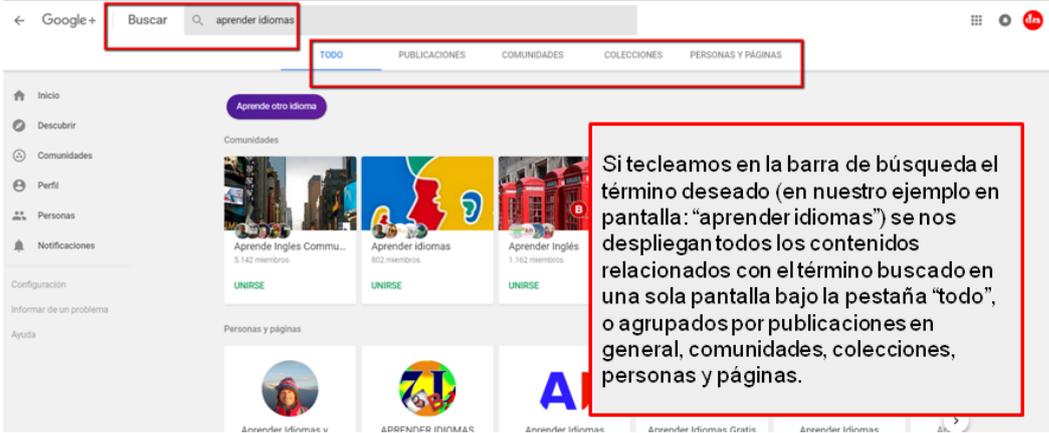
5. Descubrir y buscar contenidos

[Volver al índice](#)

5. Descubrir contenidos

Desde la pestaña **DESCUBRIR**, G+ ofrece desde agosto de 2017 la posibilidad de acceder fácilmente a contenidos que son tendencia agrupados por temas. También se pueden descubrir contenidos nuevos utilizando la barra con la lupa "Buscar en Google+", tal como explicamos a continuación.

5. Buscar contenidos



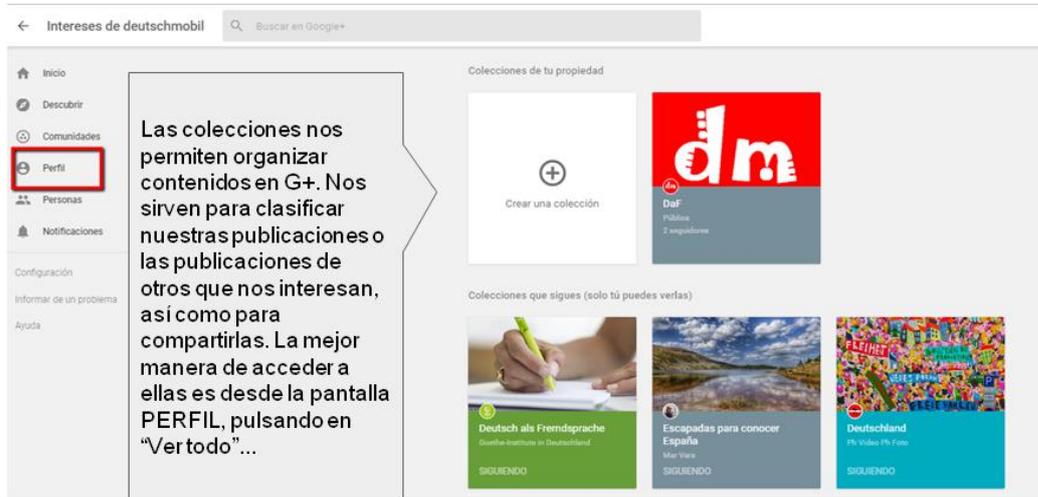
The screenshot shows the Google+ search results for the query 'aprender idiomas'. The search bar at the top contains the text 'Buscar' and 'aprender idiomas'. Below the search bar, there are tabs for 'TODO', 'PUBLICACIONES', 'COMUNIDADES', 'COLECCIONES', and 'PERSONAS Y PÁGINAS'. The 'TODO' tab is selected. The search results are displayed in a grid format, showing various communities and pages related to learning languages. A red box highlights the search bar and the tabs. Another red box highlights a text box on the right side of the screen.

Si tecleamos en la barra de búsqueda el término deseado (en nuestro ejemplo en pantalla: "aprender idiomas") se nos despliegan todos los contenidos relacionados con el término buscado en una sola pantalla bajo la pestaña "todo", o agrupados por publicaciones en general, comunidades, colecciones, personas y páginas.

6. Colecciones (desde pestaña "Perfil")

[Volver al índice](#)

6. Colecciones: utilidad de las colecciones



← Intereses de deutschmobil

Inicio
Descubrir
Comunidades
Perfil
Personas
Notificaciones

Configuración
Informar de un problema
Ayuda

Colecciones de tu propiedad

Crear una colección

dm DaF Pública 2 seguidores

Colecciones que sigues (solo tú puedes verlas)

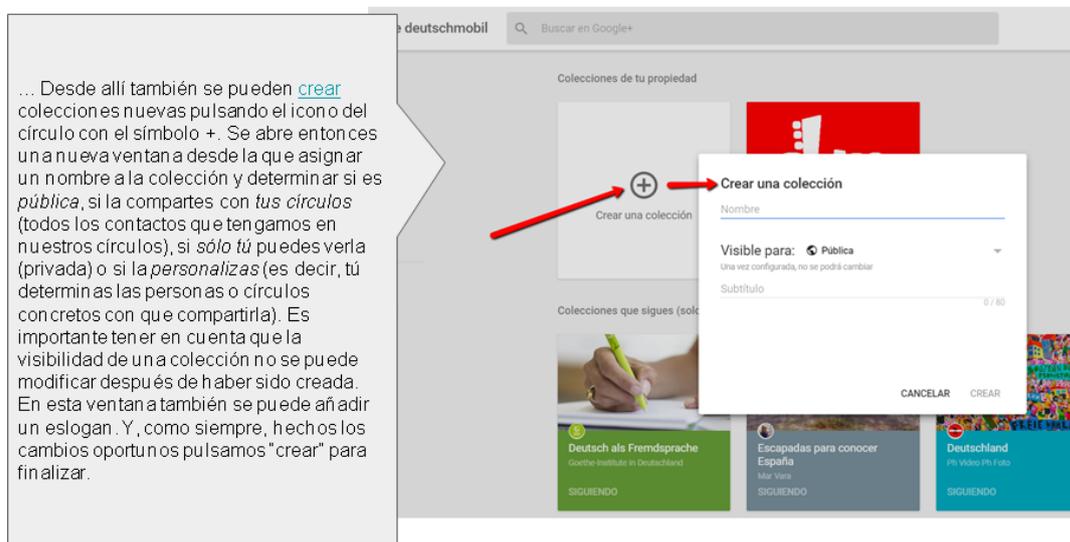
Deutsch als Fremdsprache Goethe-Institute in Deutschland SIGUIENDO

Escapadas para conocer España Mar Yara SIGUIENDO

Deutschland PH Video PH Foto SIGUIENDO

Las colecciones nos permiten organizar contenidos en G+. Nos sirven para clasificar nuestras publicaciones o las publicaciones de otros que nos interesan, así como para compartirlas. La mejor manera de acceder a ellas es desde la pantalla PERFIL, pulsando en "Ver todo"...

6. Colecciones: crear colecciones



deutschmobil

Colecciones de tu propiedad

Crear una colección

Crear una colección

Colecciones que sigues (solo tú puedes verlas)

Deutsch als Fremdsprache Goethe-Institute in Deutschland SIGUIENDO

Escapadas para conocer España Mar Yara SIGUIENDO

Deutschland PH Video PH Foto SIGUIENDO

... Desde allí también se pueden crear colecciones nuevas pulsando el icono del círculo con el símbolo +. Se abre entonces una nueva ventana desde la que asignar un nombre a la colección y determinar si es pública, si la compartes con tus círculos (todos los contactos que tengamos en nuestros círculos), si sólo tú puedes verla (privada) o si la personalizas (es decir, tú determinas las personas o círculos con los que compartirla). Es importante tener en cuenta que la visibilidad de una colección no se puede modificar después de haber sido creada. En esta ventana también se puede añadir un eslogan. Y, como siempre, hechos los cambios oportunos pulsamos "crear" para finalizar.

Crear una colección

Nombre

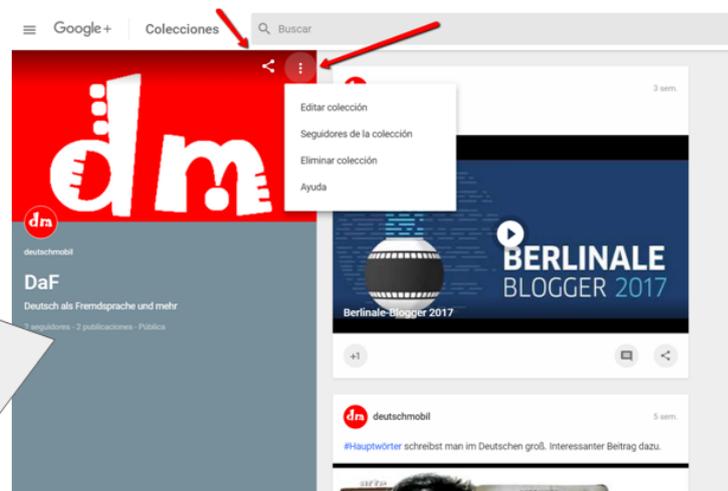
Visible para: Pública
Una vez configurada, no se podrá cambiar

Subtítulo 0 / 80

CANCELAR CREAR

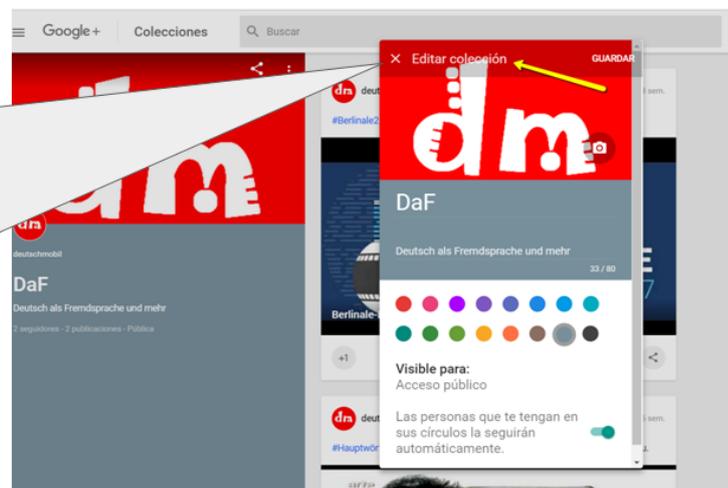
6. Colecciones: editar colecciones

Para editar o eliminar una colección hay que pulsar en la misma. Se abrirá entonces una nueva ventana con la colección. Desde el menú de los tres puntos verticales podremos editarla, ver quién la sigue y eliminarla. Clicando en el símbolo de compartir podremos obtener el enlace de la misma o compartirla directamente desde allí en redes sociales (G+, Facebook y Twitter).

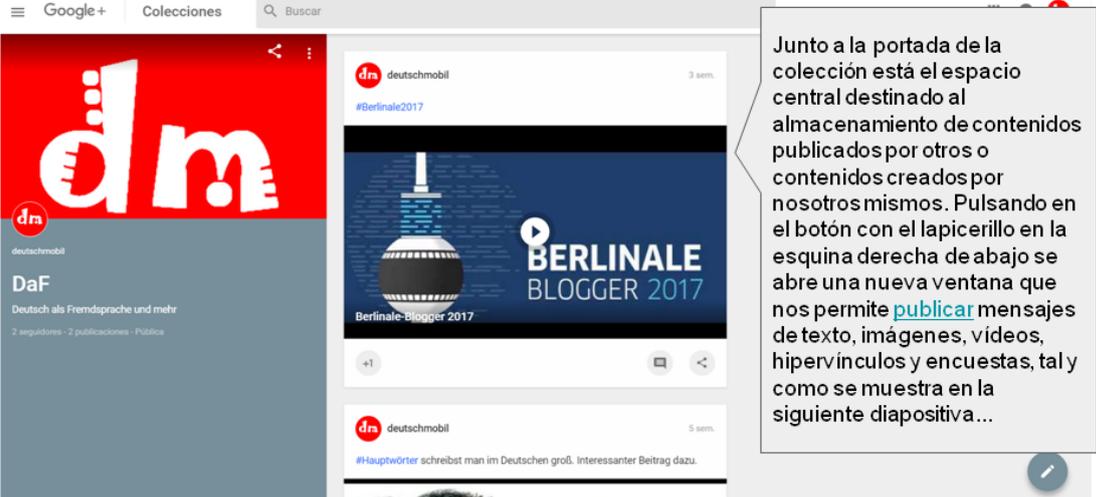


6. Colecciones: editar colecciones

En la pantalla de edición de una colección ya creada puedes cambiar la foto de portada, pudiendo elegir entre la oferta de Google o subir una del archivo propio. También se puede cambiar el color de la banda debajo de la fotografía de portada y determinar si las personas que te tengan en sus círculos siguen o no automáticamente la colección en cuestión. Tras realizar los cambios oportunos pulsar "guardar".



6. Colecciones: publicar en las colecciones



Google+ Colecciones Buscar

deutschmobil deutschmobil DaF Deutsch als Fremdsprache und mehr 2 seguidores · 2 publicaciones · Pública

#Berlinale2017

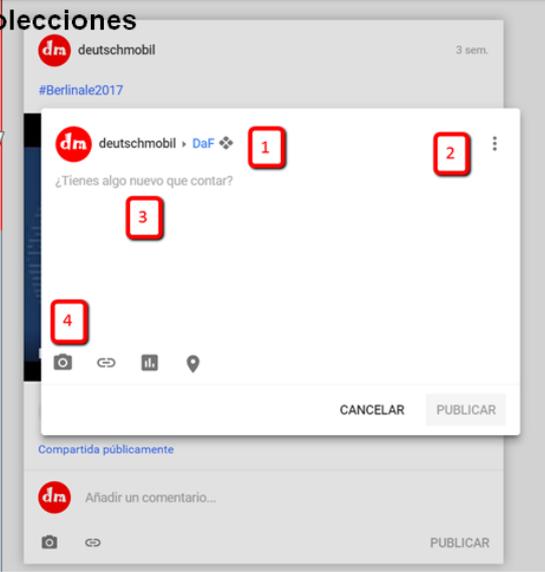
Berlinale-blogger 2017

deutschmobil deutschmobil #Hauptwörter schreibst man im Deutschen groß. Interessanter Beitrag dazu.

Junto a la portada de la colección está el espacio central destinado al almacenamiento de contenidos publicados por otros o contenidos creados por nosotros mismos. Pulsando en el botón con el lapicero en la esquina derecha de abajo se abre una nueva ventana que nos permite **publicar** mensajes de texto, imágenes, videos, hipervínculos y encuestas, tal y como se muestra en la siguiente diapositiva...

6. Colecciones: publicar en las colecciones

...Tras pulsar en el lapicero para publicar se abre esta ventana. Clicando en el rombo (punto 1) se elige la sección del perfil en la que publicar; pulsando en el menú de los tres puntos verticales (punto 2) se puede deshabilitar el botón de comentarios de tu publicación, así como la posibilidad de que otros la compartan. En el espacio central (punto 3) se puede añadir texto. Para añadir imágenes o videos hay que pulsar en la cámara (botón 4). También se puede añadir un enlace a otro sitio (icono de la cadena), una encuesta (icono de barras) o la ubicación (icono de localización).



deutschmobil deutschmobil DaF

¿Tienes algo nuevo que contar?

CANCELAR PUBLICAR

Compartida públicamente

Añadir un comentario...

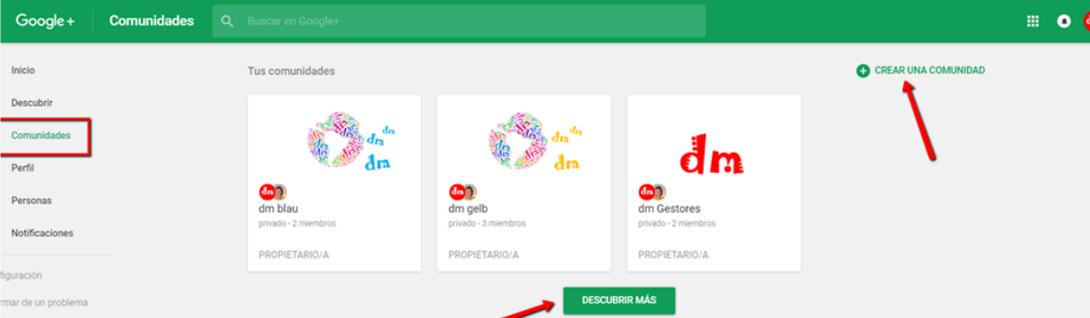
PUBLICAR

1 2 3 4

7. Comunidades

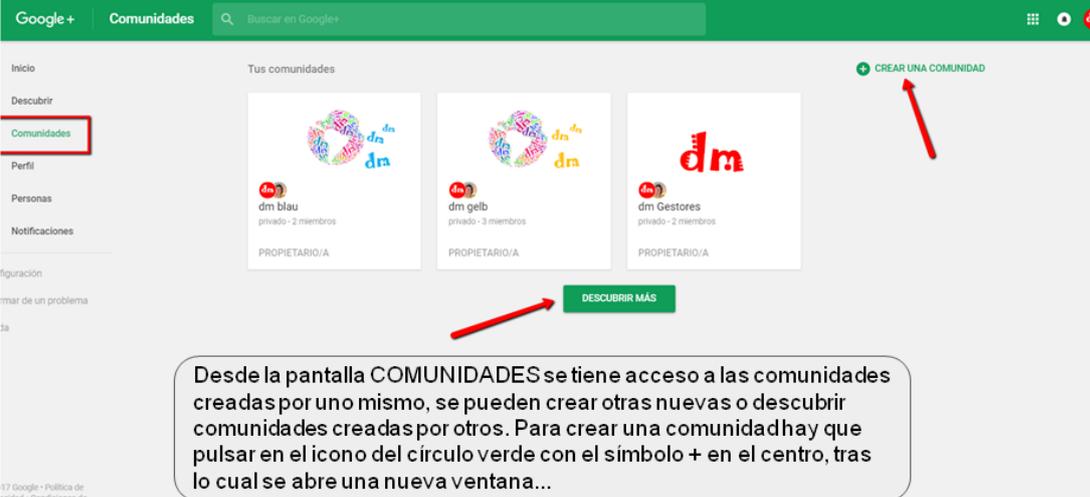
[Volver al índice](#)

7. Comunidades: diferencia entre colecciones y comunidades



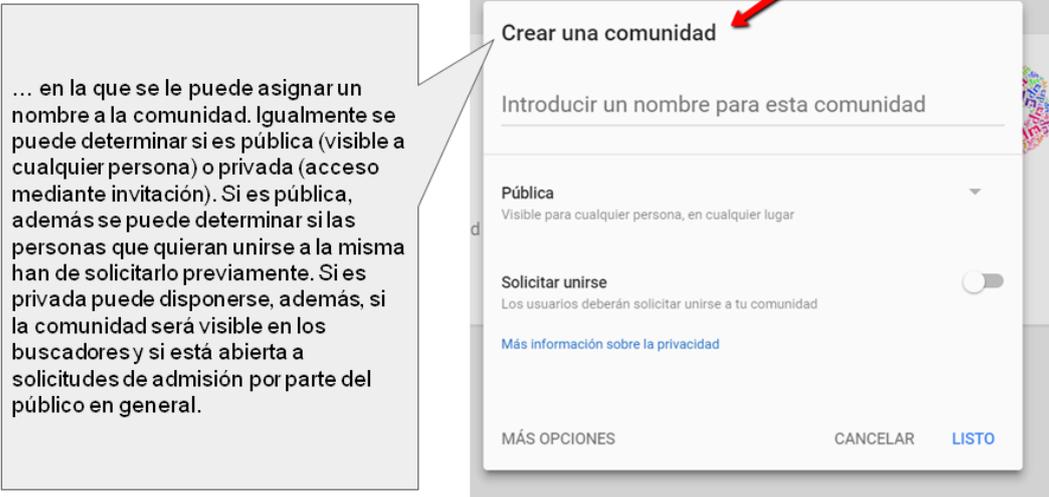
Si pulsamos en la pestaña COMUNIDADES del menú de navegación aparece una ventana similar a la de esta diapositiva que recuerda mucho a la de las COLECCIONES. Tanto las **colecciones** como las **comunidades** te permiten estar al día de tus intereses. Sin embargo, se diferencian fundamentalmente en lo siguiente: las colecciones sólo tienen una persona que las crea y administra y sólo esa persona puede publicar en ella (están enfocadas al descubrimiento y la curación de contenidos), mientras que las comunidades pueden tener varios propietarios, varios moderadores y varios usuarios, pudiendo publicar todos ellos contenido en la misma y ver las publicaciones de los otros en sus novedades (están enfocadas al trabajo colaborativo).

7. Comunidades: crear comunidades



Desde la pantalla COMUNIDADES se tiene acceso a las comunidades creadas por uno mismo, se pueden crear otras nuevas o descubrir comunidades creadas por otros. Para crear una comunidad hay que pulsar en el icono del círculo verde con el símbolo + en el centro, tras lo cual se abre una nueva ventana...

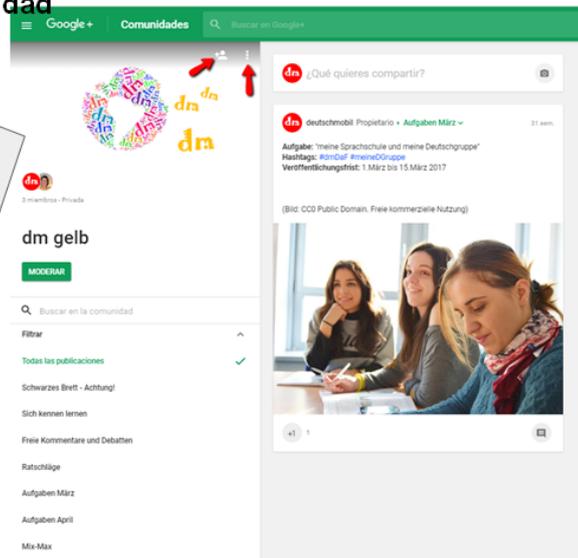
7. Comunidades: crear comunidades



... en la que se le puede asignar un nombre a la comunidad. Igualmente se puede determinar si es pública (visible a cualquier persona) o privada (acceso mediante invitación). Si es pública, además se puede determinar si las personas que quieran unirse a la misma han de solicitarlo previamente. Si es privada puede disponerse, además, si la comunidad será visible en los buscadores y si está abierta a solicitudes de admisión por parte del público en general.

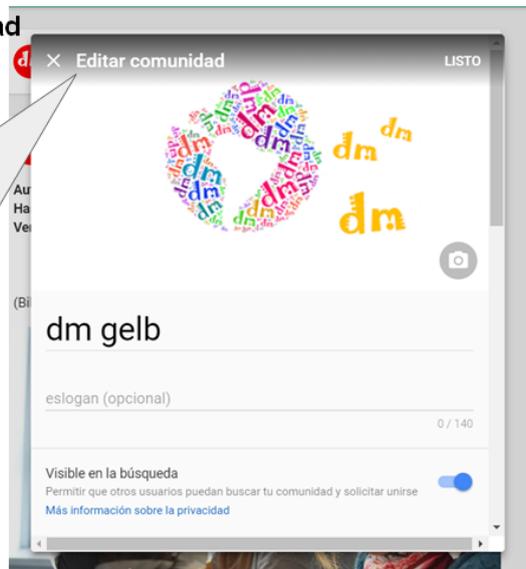
7. Comunidades: editar una comunidad

Para **editar o eliminar una comunidad** hay que pulsar en la misma. Se abrirá entonces una nueva ventana similar a la de la diapositiva. Desde el menú de los tres puntos verticales podremos establecer preferencias sobre el número de publicaciones de la comunidad que aparecerán en nuestras novedades y si recibimos notificaciones cuando se publique en la misma. Esta última opción conviene dejarla desactivada a fin de evitar que las notificaciones resulten molestas. Desde el mismo menú de los tres puntos se puede editar, abandonar y eliminar la comunidad, así como administrar sus miembros. Igualmente, desde el icono compartir, se puede invitar a personas a la comunidad compartiendo el enlace a la misma o enviando una invitación por mail. Más adelante explico para qué sirve el botón verde "moderar".



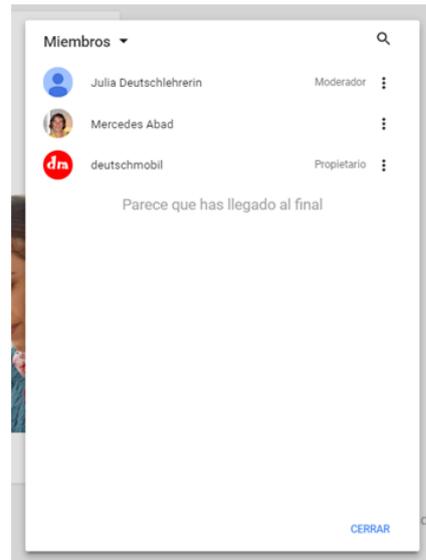
7. Comunidades: editar una comunidad

Si desde el menú de los tres puntos verticales pulsamos en "Editar comunidad", nos aparece una ventana similar a la de la diapositiva desde donde configurar una imagen de portada (de Google o del repositorio propio); establecer un nombre y un eslogan; determinar si la comunidad será visible o no en los buscadores; disponer si se retienen las publicaciones para ser revisadas por los moderadores antes de ser publicadas; incluir una descripción de la comunidad y, por último, el establecimiento de categorías para organizar los contenidos de la comunidad. La organización dentro de una comunidad es FUNDAMENTAL.



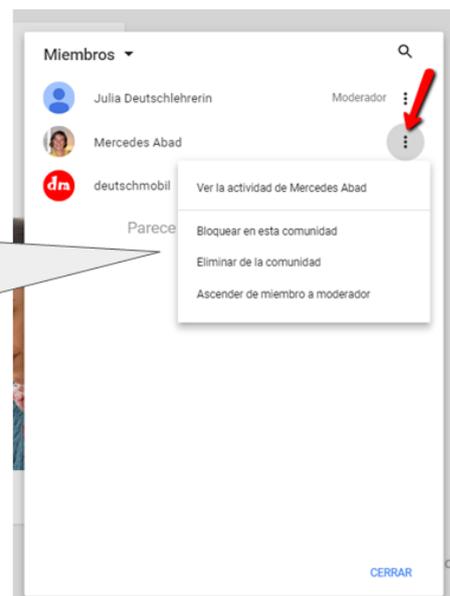
7. Comunidades: editar una comunidad

Si pulsamos en "Administrar miembros" del menú de los tres puntos verticales nos aparece una ventana con todos los miembros de la comunidad y sus roles: el propietario: el creador de la comunidad, siendo posible añadir otro propietario posteriormente, el moderador: pueden ser varios, los miembros: los usuarios. El papel que desempeña cada uno de ellos se describe en este [enlace](#).



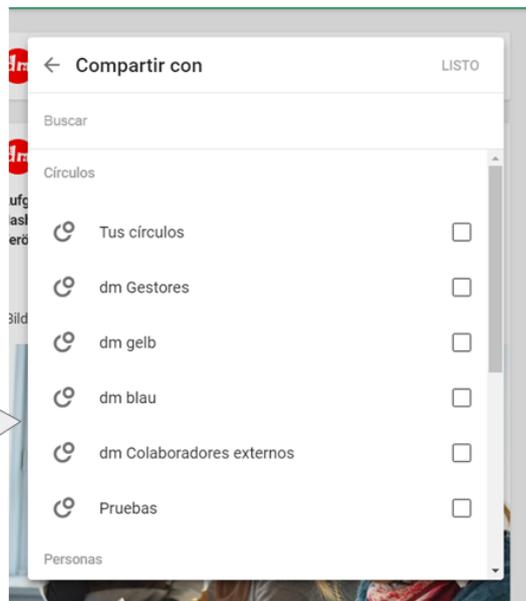
7. Comunidades: editar una comunidad

Si pulsamos en el menú de los tres puntos verticales a la derecha de cada uno de los miembros de la comunidad podemos modificar sus roles o, si somos propietarios o moderadores, incluso eliminar a miembros.



7. Comunidades: invitar a personas

Si pulsamos en el icono compartir de la pantalla de inicio de la comunidad se abre un menú desplegable desde el que invitar a personas a la comunidad o compartir la misma. Si pulsamos en "Invitar a personas en Google+" se abre la ventana que aparece en la diapositiva. Aquí se pueden seleccionar los círculos (grupos de personas) o las personas concretas a las que invitar. Una vez seleccionados pulsa "listo". Entonces se abre una nueva ventana ...



7. Comunidades: invitar a personas

.. en la que escribir un mensaje de invitación. Cuando esté listo hay que clicar "publicar" y la invitación quedará cursada. La persona o personas que reciban la invitación habrán de aceptarla si desean pasar a formar parte de la comunidad. Conviene revisar la carpeta Spam por si la invitación pudiera haber llegado allí.



7. Comunidades: moderar una comunidad

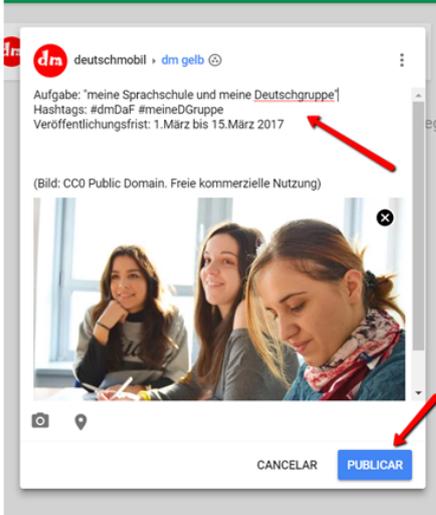


The screenshot shows the moderation interface for a Google+ community. At the top, there are three tabs: 'SOLICITUDES MIEMBROS', 'POSIBLE SPAM', and 'PENDIENTES DE REVISIÓN'. The main content area features a red carpet icon and the heading 'Retener publicaciones para su revisión'. Below this, there is explanatory text: 'Revisa y aprueba las publicaciones antes de que las vea la comunidad. Esta función se puede configurar en los ajustes de Editar comunidad.' and an 'ACTIVAR' button.

Si pulsamos en el botón "moderar" de la pantalla de inicio de la comunidad se nos abre una nueva ventana como la de la diapositiva. En ella hay tres pestañas: "solicitudes de miembros" (para el supuesto de que la comunidad se haya configurado con solicitud de admisión); "posible spam" (clasificado por Google como tal); "pendientes de revisión" (para contenidos a revisar antes de ser publicadas).

7. Comunidades: publicar en la comunidad

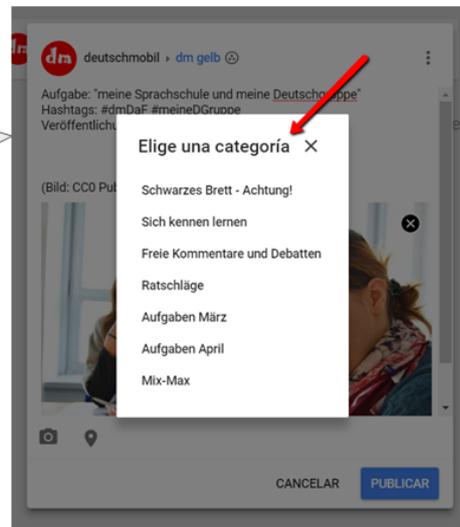
Paso 1: Entrar en la comunidad y pulsar el botón de entrada nueva (el círculo verde con el lapicero abajo a la derecha). Se abrirá una nueva ventana en la que publicar contenidos. En la imagen de la diapositiva se muestra un ejemplo de la entrada de una tarea para los alumnos: tarea y título de la misma (Aufgabe); hashtags, plazos (Veröffentlichungsfrist) y fotografía. En este caso se ha añadido una foto, pero podría haber sido un vídeo o un enlace a otro sitio.



The screenshot shows the 'new post' interface for the 'deutschmobil' community. The user 'dm gelb' is creating a post. The text of the post includes: 'Aufgabe: "meine Sprachschule und meine Deutschgruppe"', 'Hashtags: #dmDaF #meineDGruppe', and 'Veröffentlichungsfrist: 1.März bis 15.März 2017'. There is a photo of three young women. At the bottom, there are 'CANCELAR' and 'PUBLICAR' buttons. Red arrows point to the 'PUBLICAR' button and the text area.

7. Comunidades: publicar en la comunidad

Paso 2: Tras pulsar en el botón publicar se abre la siguiente ventana con la relación de categorías existentes en la comunidad. Para la buena organización de la comunidad es FUNDAMENTAL elegir la categoría adecuada antes de publicar.



7. Comunidades: publicar en la comunidad

Paso 3: Tras pulsar en la categoría deseada se mostrará una nueva ventana con el contenido ya publicado, tal y como aparece en la diapositiva a la derecha. Las personas de la comunidad podrán entonces hacer clic en el círculo con "+1" para indicar que les gusta o en el "bocadillo" para hacer comentarios.

En nuestro caso, una vez anunciada y publicada la tarea en la comunidad por parte del profesor, los alumnos podrán comenzar a subir sus trabajos siguiendo los mismos pasos aquí explicados.



8. Eventos (desde pestaña “Perfil”)

[Volver al índice](#)

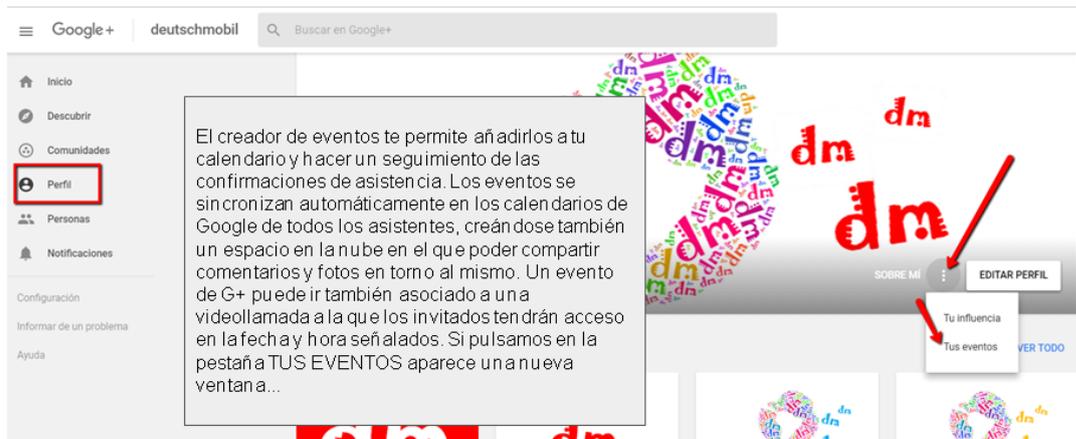
8. Eventos



Ahora vamos a centrarnos en los EVENTOS, cuya gestión se hace desde la pestaña PERFIL del menú de navegación de la izquierda. Después se ha de pulsar el menú de los tres puntos para que se despliegue un menú, en el que pulsar en "Tus eventos". Desde aquí se puede invitar a personas a participar en un suceso programado online o presencial de índole diverso (social, artístico, académico, deportivo, etc.)...

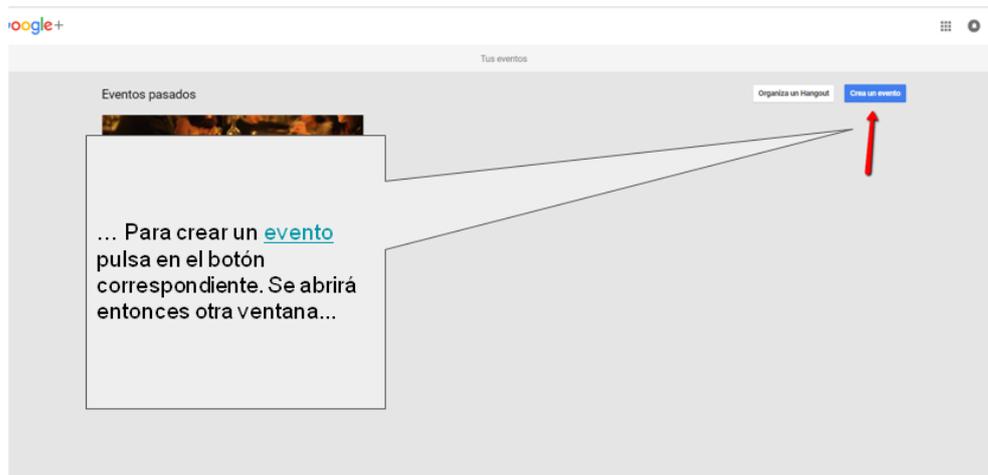
The screenshot shows the Deutschmobil app interface. On the left is a navigation menu with options: Inicio, Descubrir, Comunidades, Perfil (highlighted with a red box), Personas, and Notificaciones. Below this are sections for Configuración, Informar de un problema, and Ayuda. The main content area features a large circular graphic made of 'dm' logos. A red arrow points to a three-dot menu icon next to 'EDITAR PERFIL', which has opened a dropdown menu with options: 'Tu influencia', 'Tus eventos', and 'VER TODO'. Another red arrow points to the 'Tus eventos' option.

8. Eventos



El creador de eventos te permite añadirlos a tu calendario y hacer un seguimiento de las confirmaciones de asistencia. Los eventos se sincronizan automáticamente en los calendarios de Google de todos los asistentes, creándose también un espacio en la nube en el que poder compartir comentarios y fotos en torno al mismo. Un evento de G+ puede ir también asociado a una videollamada a la que los invitados tendrán acceso en la fecha y hora señalados. Si pulsamos en la pestaña TUS EVENTOS aparece una nueva ventana...

8. Eventos: crear un evento



... Para crear un [evento](#) pulsa en el botón correspondiente. Se abrirá entonces otra ventana...

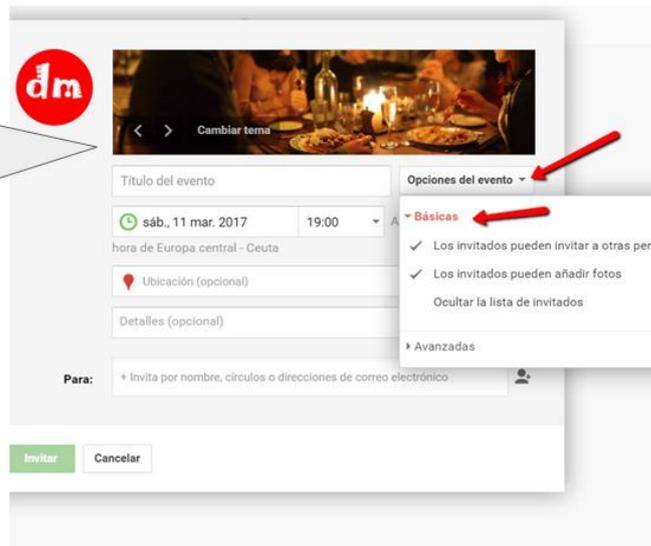
8. Eventos: crear un evento

.. en la que se habrán de cumplimentar los campos requeridos: título del evento, día, hora, ubicación y personas a invitar (se puede invitar a personas individualmente, en bloque mediante tus círculos o haciendo uso de las direcciones de correo electrónico que tengas archivadas en Gmail). Si desplegamos la pestaña "Opciones del evento" aparecerán más posibilidades de configuración...



8. Eventos: crear un evento

.. En las opciones básicas puedes determinar si tus invitados pueden invitar a otras personas y añadir fotos en el espacio del evento. También se puede determinar si la lista de invitados es pública o no. En las opciones avanzadas...



8. Eventos: crear un evento

.. puedes organizar una videollamada en abierto y en directo vía Hangouts. Dicha videollamada se grabará para depositarse posteriormente en YouTube en modo público. Para asistir a la videollamada bastará con ir a la página del evento en la fecha y hora señalados entrando en la página del mismo o a través de la notificación que reciban los invitados.

The screenshot shows the 'Opciones del evento' (Event Options) dropdown menu. The 'Avanzadas' (Advanced) option is selected and highlighted with a red arrow. Below it, the 'Hangouts' option is visible, with the text 'El evento es solo online' (The event is online only) and a 'Mostrar más opciones' (Show more options) link. The main form includes fields for 'Titulo del evento', date and time (sáb, 11 mar. 2017, 19:00), location ('hora de Europa central - Ceuta'), and details. There are 'Invitar' and 'Cancelar' buttons at the bottom.

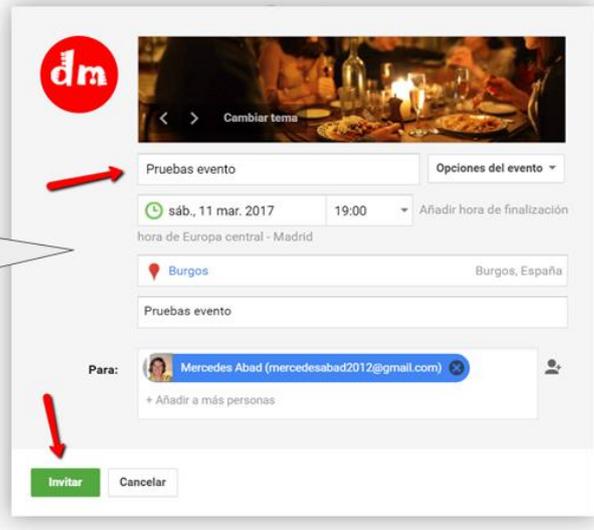
8. Eventos: crear un evento

... Desde "Opciones del evento avanzadas" se puede clicar en "Mostrar más opciones" en cuyo caso se desplegarán en la ventana cuatro opciones más (señaladas con una flecha roja en la diapositiva): URL del sitio web (relacionado con el evento), URL del vendedor de entradas (si se precisara la compra de entradas para acudir al evento); URL de YouTube (si se hubiera creado un video relacionado con el evento) e información de transporte para acudir al evento.

This screenshot shows the 'Opciones del evento' dropdown menu with 'Avanzadas' selected. The 'Mostrar más opciones' option is checked and highlighted with a red arrow. This action has expanded the form to include four additional optional fields, each indicated by a red arrow: 'URL del sitio web (opcional)', 'URL del vendedor de entradas (opcional)', 'URL de YouTube (opcional)', and 'Información sobre el transporte público y el aparcamiento (opcional)'. The rest of the interface, including the 'Invitar' and 'Cancelar' buttons, remains the same.

8. Eventos: crear un evento

Una vez rellenados todos los campos necesarios se ha de pulsar "invitar". Para hacer una demostración aquí he creado un evento denominado "Pruebas evento".



The screenshot shows the 'dm' app interface for creating an event. At the top left is the 'dm' logo. Below it is a photo of a restaurant table. The event title is 'Pruebas evento'. The date and time are set to 'sáb., 11 mar. 2017' at '19:00'. The location is 'Burgos, España'. The 'Para:' field contains the email 'Mercedes Abad (mercedesabad2012@gmail.com)'. At the bottom, there are two buttons: 'Invitar' (highlighted with a red arrow) and 'Cancelar'.

8. Eventos: crear un evento

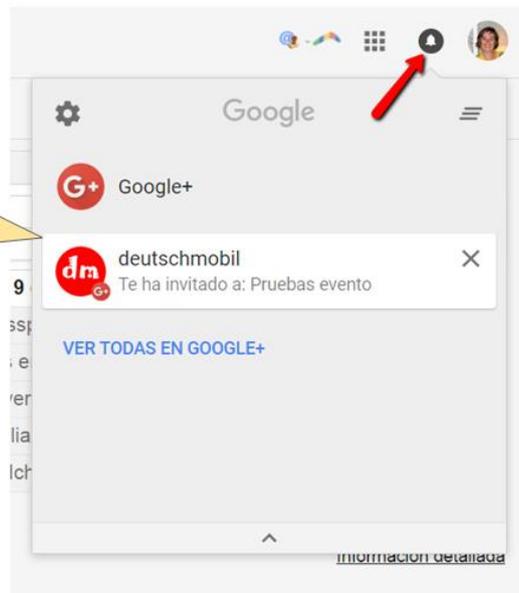


The screenshot shows the event page for 'Pruebas evento'. It features a photo of a restaurant table, the event title, and options to 'Modificar evento', '+1', and 'Compartir evento'. Below the photo is a comment section with the 'dm' logo and a camera icon. To the right, there is a section titled '¿Asistirás?' with a 'Sí' button and '0 Invitados'. Below that is a 'Detalles' section showing the event was created by 'deutschmobil', is private, and scheduled for 'Hoy, 11 de marzo, 19:00 CET' in 'Burgos'. A map shows the location near 'Catedral de Burgos'.

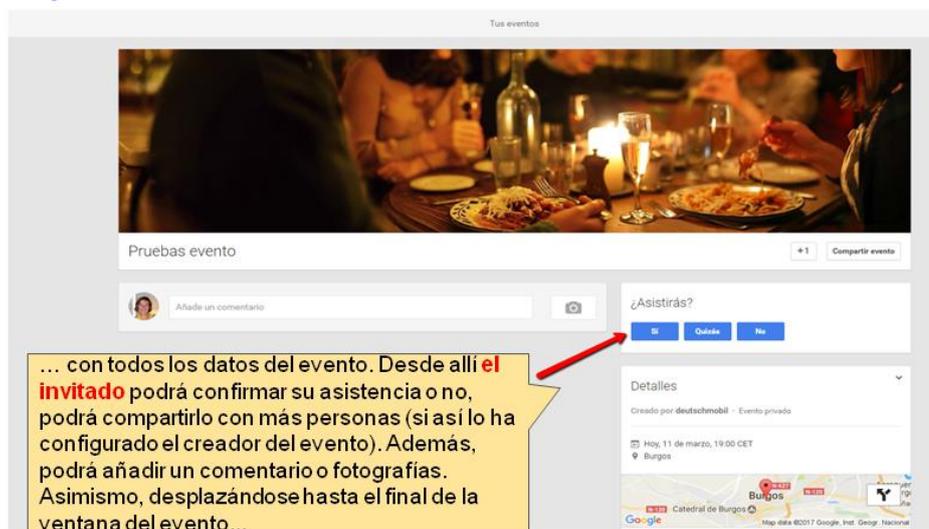
El evento creado aparece entonces en nuestras pantalla de eventos y desde allí se puede modificar, compartir, invitar a más personas, controlar quién ha aceptado la invitación, etc. Al final de esta página irá apareciendo un listado de los invitados conforme acepten las invitaciones.

8. Eventos: crear un evento

El invitado recibe un aviso en la campana de notificaciones de Google y si pulsa sobre el evento se abre la siguiente ventana...



8. Eventos: crear un evento



... con todos los datos del evento. Desde allí **el invitado** podrá confirmar su asistencia o no, podrá compartirlo con más personas (si así lo ha configurado el creador del evento). Además, podrá añadir un comentario o fotografías. Asimismo, desplazándose hasta el final de la ventana del evento...

8. Eventos: crear un evento

Pruebas evento +1 Compartir evento

Añade un comentario

¿Asistirás?
Sí Quisiera No

Detalles
Creado por deutschmobil - Evento privado
Hoy, 11 de marzo, 19:00 CET
Burgos

Pruebas evento

Invitados Invitar a más

Va a ir (1)
deutschmobil

Sin respuesta (1)
Mercedes Abad

... podrá invitar a otras personas y ver el estado de todos los asistentes, si así lo ha configurado el creador del evento.

8. Eventos: crear un evento

Pruebas evento Modificar evento +1 Compartir evento

Añade un comentario

¿Asistirás?
Sí 0 invitados

Detalles
Creado por deutschmobil - Evento privado
Hoy, 11 de marzo, 19:00 CET
Burgos

Pruebas evento

Invitados Mensaje Invitar a más

Van a ir (2)
deutschmobil Mercedes Abad

El creador del evento, por su parte, podrá ver al final de la pantalla quién ha aceptado la invitación. :-)

Hasta aquí el tutorial que resume las funcionalidades de Google+. Espero que te haya servido para descubrir el enorme potencial de esta herramienta.

Índice



Como has podido comprobar Google+ ofrece un amplio abanico de posibilidades que pueden resultar muy útiles y enriquecedoras. Anímate a descubrirlas y a experimentar :-)

Formación en el marco del proyecto "deutschmobil"



Copyright©Marzo 2017 by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Tutorial de manejo de Hangouts



Tutorial Hangouts: videollamadas

Formación del profesorado colaborador en el proyecto
“deutschmobil”

Autora: Mercedes Abad García
orcid: 0000-0003-1625-6935
Abril 2017, V_1



Copyright©Marzo 2017 by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Pautas para el trabajo autónomo

- Hacer una lectura secuencial de las transparencias salvo que se muestre un enlace a seguir con información ampliada que sea de tu interés (texto subrayado en azul).
- Ir probando en la aplicación Hangouts lo presentado en las transparencias a medida que se avanza en su lectura.
- En caso de dudas consultar la ayuda de Google en este [enlace](#) o contactar con la responsable de la formación vía mail o Hangouts.

Índice de contenidos



1. [Requisitos previos a tu primera videollamada](#)
2. [Cómo iniciar una videollamada](#)
3. [Durante la videollamada](#)
4. [Cómo finalizar una videollamada](#)
5. [Otro sitio desde el que iniciar una videollamada](#)

1. Requisitos previos a tu primera videollamada

Las videollamadas vía Hangouts reciben también el nombre de QUEDADAS y en ellas pueden participar activamente un máximo de 10 personas.

Antes de hacer la primera videollamada desde tu ordenador debes cumplir algunos requisitos:

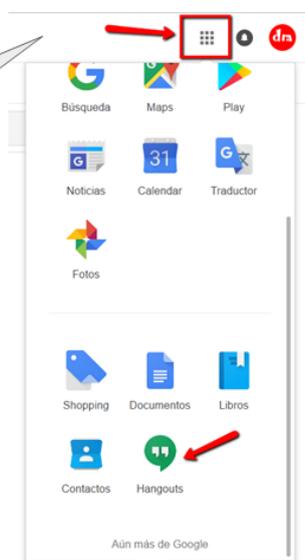
- Tener instalado Hangouts -tú y la(s) persona(s) con la(s) que quieras contactar (descargar la versión gratuita de Google - asegurarse de hacerlo desde una página de Google y no, desde una empresa de terceros).
- Tener una cámara, un micrófono y altavoces.
- Pulsar en "permitir" cuando el sistema te pida permiso para utilizar la cámara y el micrófono para así poder iniciar la conferencia.

En este [enlace](#) encontrarás información detallada sobre cómo obrar antes de hacer tu primera videollamada. No obstante, a continuación lo explico de manera sencilla con ayuda de imágenes.

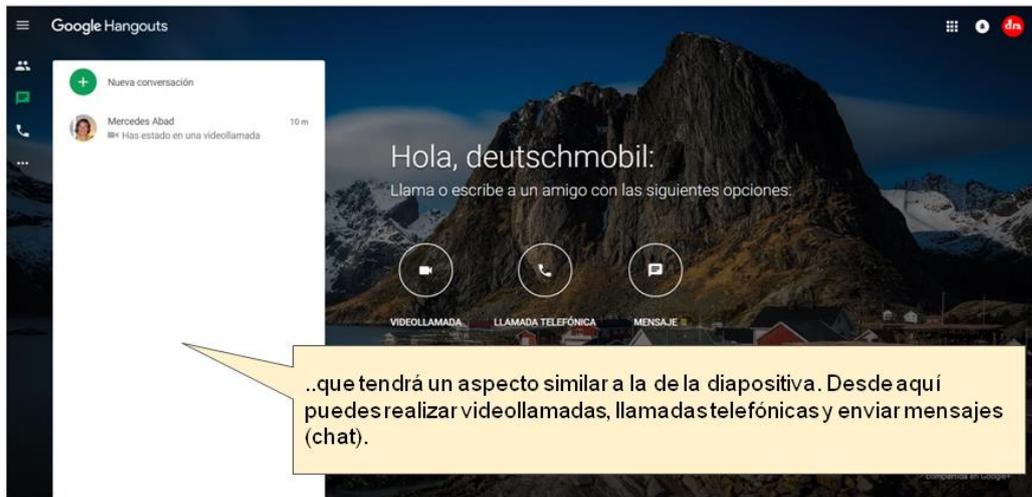


2. Cómo iniciar una videollamada

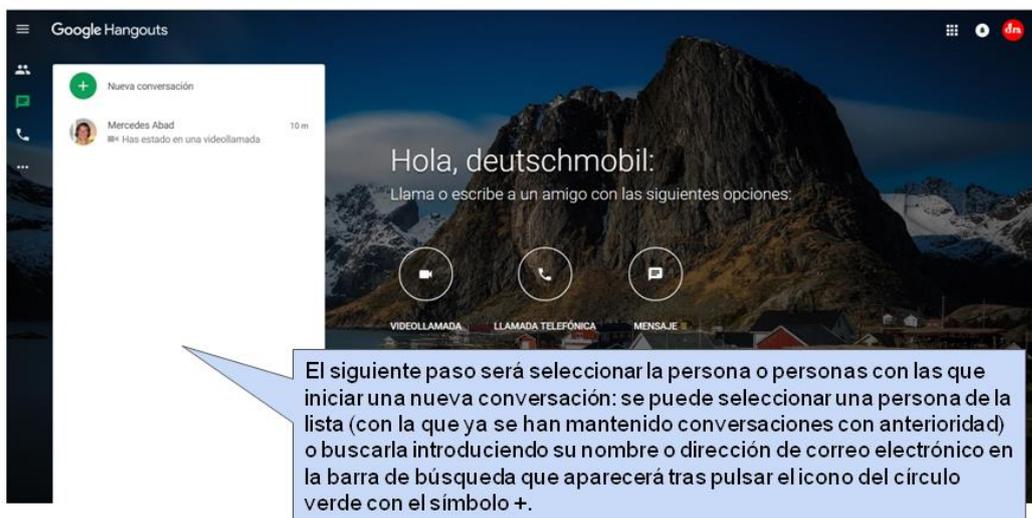
Las videollamadas vía Hangouts pueden iniciarse desde varios sitios. Una posibilidad es ir al menú de aplicaciones de Google (cuadrado formado por cuadrados más pequeños) o introducir directamente en el buscador esta URL <https://hangouts.google.com/>. Se abrirá entonces una nueva ventana ...



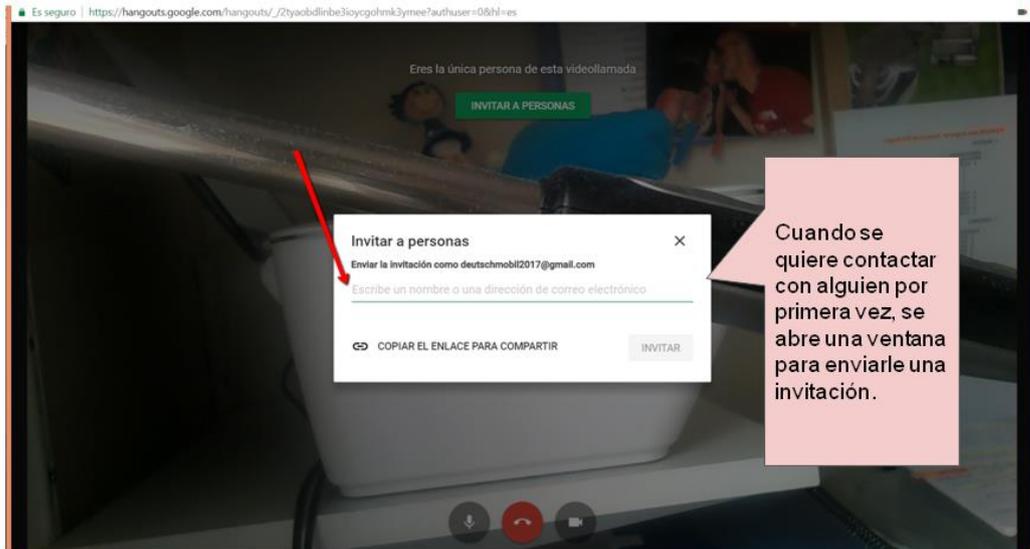
2. Cómo iniciar una videollamada



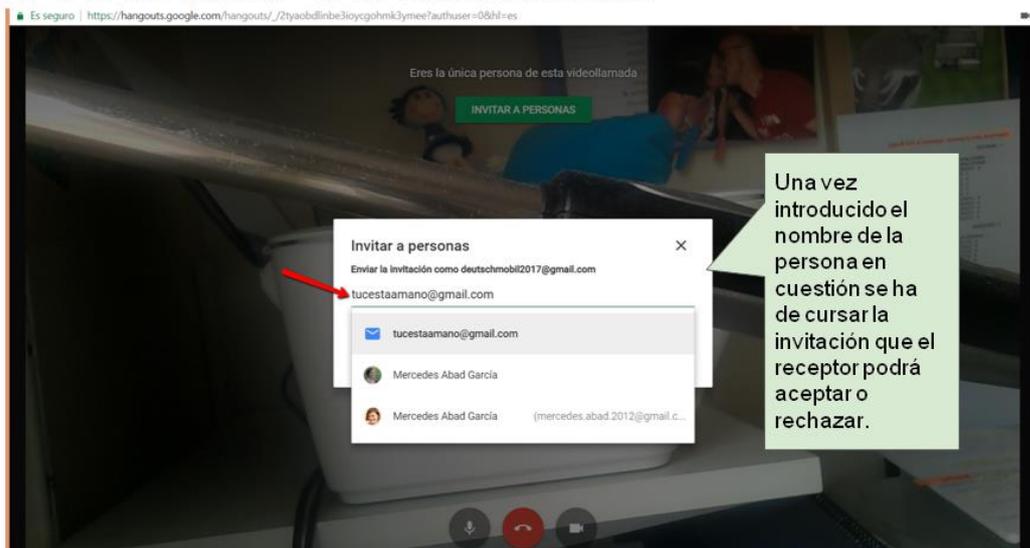
2. Cómo iniciar una videollamada



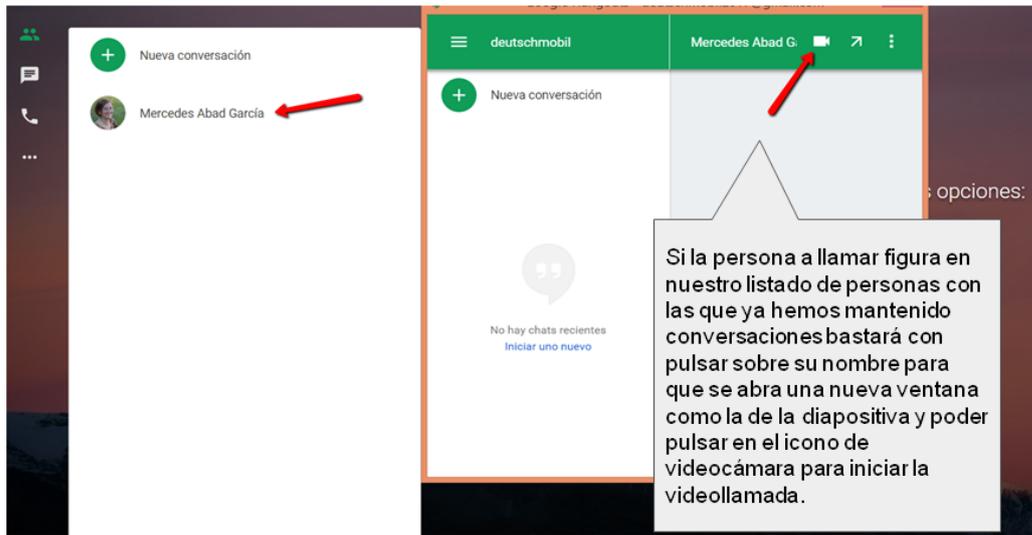
2. Cómo iniciar una videollamada



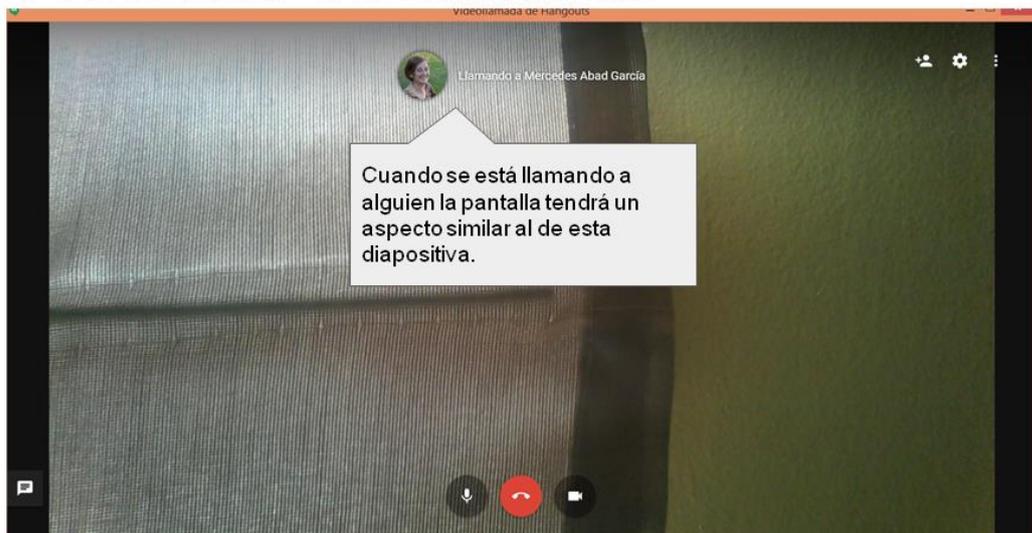
2. Cómo iniciar una videollamada



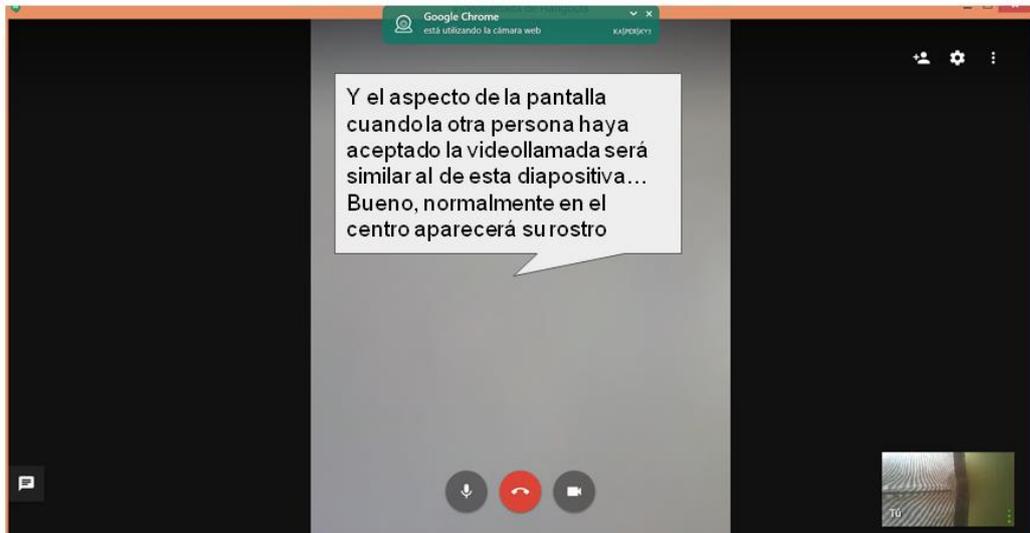
2. Cómo iniciar una videollamada



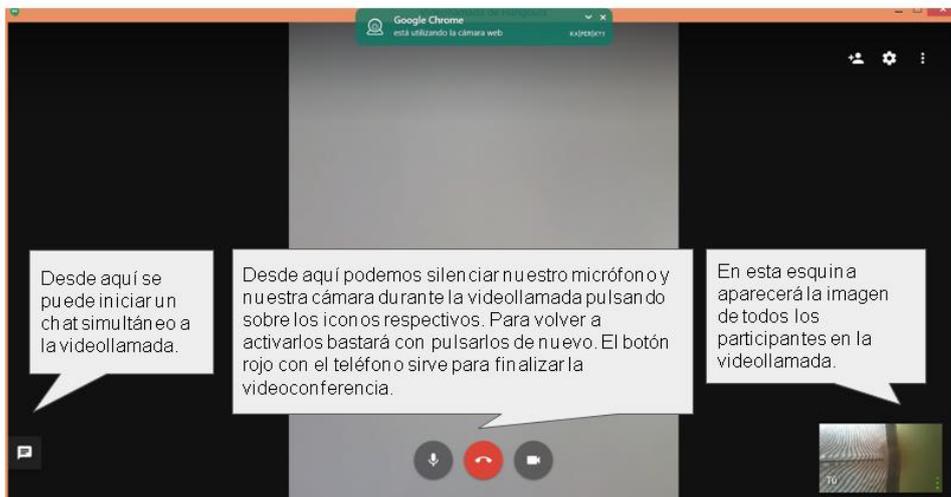
2. Cómo iniciar una videollamada



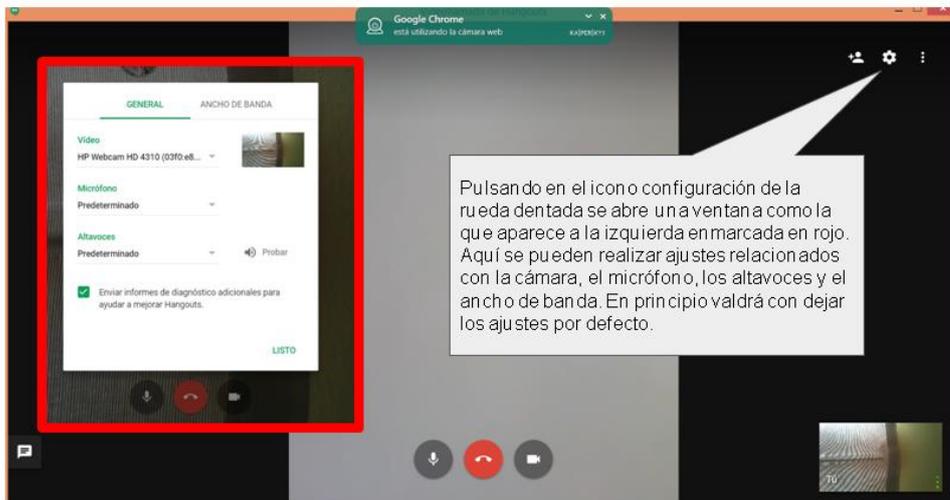
3. Durante la videollamada



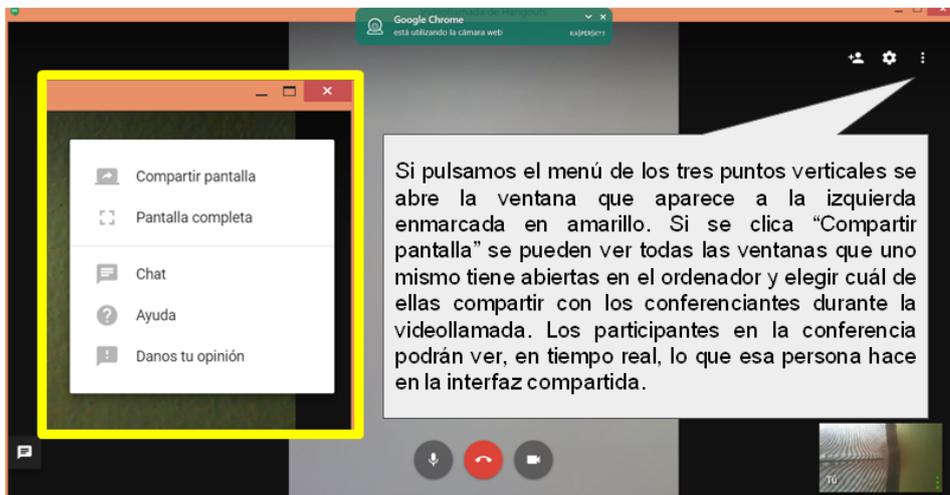
3. Durante la videollamada



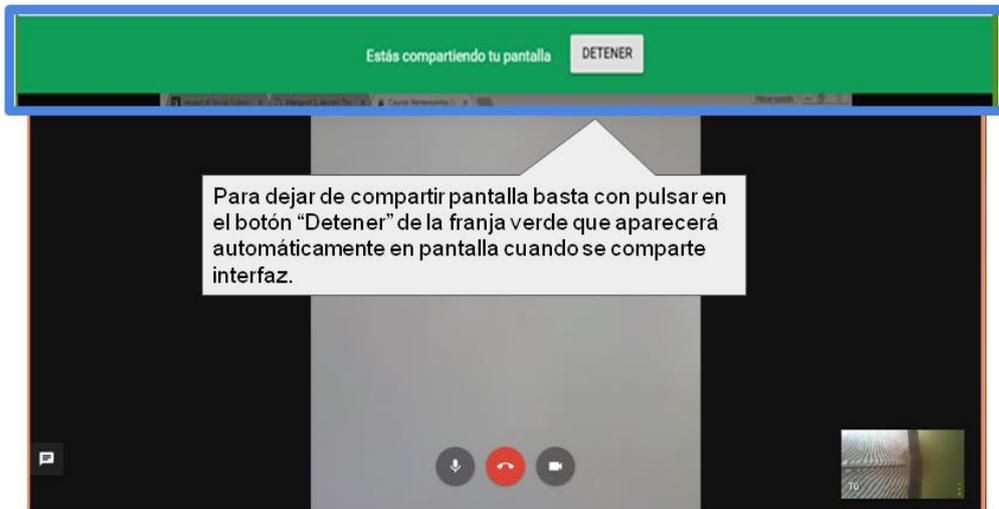
3. Durante la videollamada



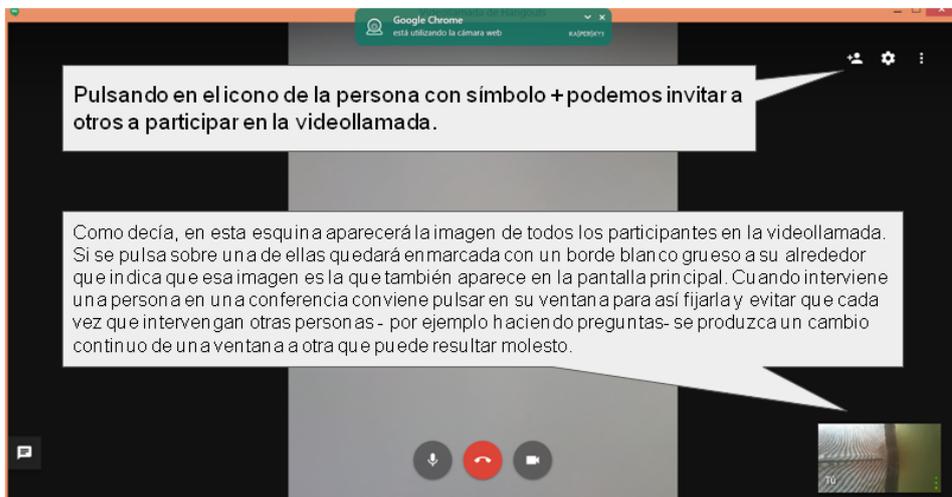
3. Durante la videollamada



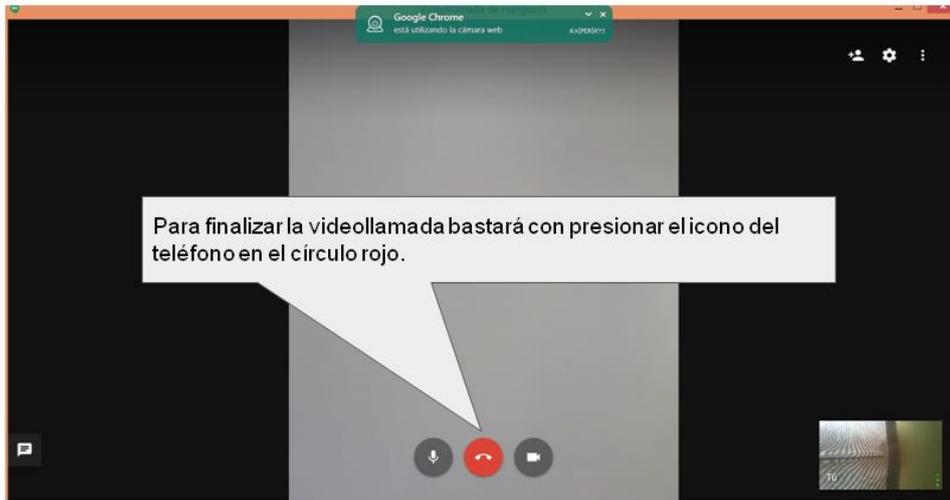
3. Durante la videollamada



3. Durante la videollamada



4. Cómo finalizar una videollamada



5. Otro sitio desde el que iniciar una videollamada





Como has podido comprobar Hangouts tiene un enorme potencial como herramienta de comunicación, con la ventaja de que su manejo es muy sencillo. Anímate a descubrirla y a experimentar :-)

Formación en el marco del proyecto "deutschmobil"



Copyright©Marzo 2017 by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

ANEXO V

Actividad registrada en la CVA *dm gelb*: publicaciones



Proyecto *deutschemobil*

Copyright © Febrero 2017 Mercedes Abad García



deutschemobil - dm by [Mercedes Abad García](#). Esta obra está sujeta a la licencia Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Como ya comentamos, la red social Google+ fue clausurada en abril de 2019 por lo que ya no es posible un acceso directo a la CVA *dm gelb*, creada en el marco del proyecto *deutschmobil*. No obstante, antes de su clausura realizamos capturas de pantalla de las entradas allí publicadas para poder documentar la actividad registrada.

En este anexo presentamos una muestra de dichas publicaciones organizadas de acuerdo con las categorías en las que se estructuró dicha comunidad tal como ya explicamos en el capítulo 4, en el epígrafe titulado “Estructura de la CVA”.

Organización de los materiales:

- Publicaciones en la categoría *Schwarzes Brett*
- Publicaciones en la categoría *Ratschläge*
- Publicaciones en la categoría *Sich kennen lernen* (Bloque de actividades introductorias)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben Oktober-November 17* (Bloque de actividades 1)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben November-Dezember 17* (Bloque de actividades 2)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben Dezember-Januar 18* (Bloque de actividades 3)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben Januar-Februar 18* (Bloque de actividades 4)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben März-April 18* (Bloque de actividades 5)
- Publicaciones en la categoría *Aufgaben April-Mai 18* (Bloque actividades 6)
- Publicaciones en la categoría *Freie Kommentare und Debatten*
- Publicaciones en la categoría *Mix-Max*

Publicaciones en la categoría *Schwarzes Brett*

Mensaje de bienvenida

 deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ✓ 15 nov. 2017 ⋮

Herzlich willkommen Ihnen allen!
Es freut uns sehr, dass Sie an dieser Online-Lerngemeinschaft teilnehmen!
Hier werden wir Ihnen hin und wieder abwechslungsreiche Aufgaben stellen.
Hier geht es aber vor allem darum, dass Sie die Möglichkeit nutzen, in der Fremdsprache frei zu kommunizieren, und Kontakte zu anderen Deutschlernenden zu knüpfen!
Wir wünschen Ihnen dabei sehr viel Spaß und möchten, dass Sie bei lebendiger Gruppenarbeit Deutsch lernen!

|



MÖCHTEN SIE NEUE FREUNDE BEIM DEUTSCHLERNEN GEWINNEN?

Möchten Sie die Angst überwinden, in der Fremdsprache zu kommunizieren?

MÖCHTEN SIE BEI LEBENDIGER GRUPPENARBEIT DIE SPRACHE LERNEN?

MÖCHTEN SIE SPAß DABEI HABEN?

💬 +1

Compartido de forma privada

Indicaciones 1 sobre Google+ (a continuación del mensaje de bienvenida)



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

15 nov. 2017 ⋮

***Wie Sie auf dieser Online-Lerngemeinschaft Kontakte knüpfen können? ***

Sie können Fragen stellen oder die Beiträge anderer Personen kommentieren und in Ihren Kommentaren Text eingeben oder Bilder bzw. Links einfügen.

Beiträgen Kommentare hinzufügen

1. Öffnen Sie [Google+](#)  oder die [Google+ App](#) .
2. Klicken Sie auf den Beitrag, den Sie kommentieren möchten.
3. Klicken Sie auf **Kommentar hinzufügen** oder auf "Kommentieren" .
4. Fügen Sie Ihren Kommentar ein
 - Um ein Bild einzufügen, klicken Sie auf "Bild einfügen"  oder auf "Foto aufnehmen" .
 - Um einen Link einzufügen, klicken Sie auf "Link einfügen" . Sie können auch anfangen, den Link einzugeben. Es sollte dann eine Vorschau darunter angezeigt werden.
 - Klicken Sie beim Einfügen eines Links auf das Foto, das zusammen mit dem Link angezeigt werden soll. Sie können einen Link auch ohne Foto posten.
5. Klicken Sie auf **Posten**.



[Compartido de forma privada](#)

Indicaciones 2 sobre Google+ (a continuación del mensaje de bienvenida)



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

15 nov. 2017 ⋮

Sie können auch **Kommentare bearbeiten und löschen**.

Kommentare bearbeiten oder löschen

1. Öffnen Sie [Google+](#).
2. Suchen Sie den Kommentar, den Sie bearbeiten oder löschen möchten.
3. Klicken Sie auf "Mehr" .
4. Klicken Sie auf **Kommentar bearbeiten** oder auf **Kommentar löschen**.



[Compartido de forma privada](#)

Indicaciones 3 sobre Google+ (a continuación del mensaje de bienvenida)



deutschmobil Propietario ▼

15 nov.
2017

Sie können zeigen, dass Ihnen ein Beitrag gefällt?

Für Beiträge +1 geben

Mit der Schaltfläche "+1" können Sie zeigen, dass Ihnen ein Beitrag gefällt.

So geben Sie einem Beitrag +1:

1. Öffnen Sie [Google+](#) auf einem Computer.
2. Suchen Sie den Beitrag, dem Sie +1 geben möchten.
3. Klicken Sie auf **+1** .
4. **Optional:** Um Ihr +1 wieder zu entfernen, klicken Sie noch einmal auf **+1** .

Mensaje de bienvenida (cierre del mensaje)



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▾

15 nov. 2017 ⋮

Viel Spaß wünscht Ihnen Ihr dm-Team!



Compartido de forma privada

Mensaje de agradecimiento y despedida por la colaboración en el proyecto (gif: imagen 1)



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

24 jun. 2018 ⋮

Hallo zusammen! Ich möchte mich ganz herzlich bei euch allen für eure Teilnahme am Projekt "deutschmobil" bedanken. Es war großartig, euch in der Online-Community getroffen zu haben. Vielen Dank für eure Leistung, eure wertvollen Beiträge und das Teilen von Erfahrungen, Meinungen, Fotos usw. Ich hoffe, dass unsere kleine Lerngemeinschaft euch was gebracht hat, dass ihr weiter Deutsch gelernt und einigermaßen die Angst überwunden habt, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Es hat Spaß gemacht! Wir können uns jederzeit hier wieder treffen. Viel Erfolg bei euren Projekten und viel Spaß am Leben wünscht euch Mercedes Abad, Leiterin des Projekts "deutschmobil"!



3

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

Mensaje de agradecimiento y despedida por la colaboración en el proyecto (gif: imagen 2)



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

24 jun. 2018



Hallo zusammen! Ich möchte mich ganz herzlich bei euch allen für eure Teilnahme am Projekt "deutschmobil" bedanken. Es war großartig, euch in der Online-Community getroffen zu haben. Vielen Dank für eure Leistung, eure wertvollen Beiträge und das Teilen von Erfahrungen, Meinungen, Fotos usw. Ich hoffe, dass unsere kleine Lerngemeinschaft euch was gebracht hat, dass ihr weiter Deutsch gelernt und einigermaßen die Angst überwunden habt, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Es hat Spaß gemacht! Wir können uns jederzeit hier wieder treffen. Viel Erfolg bei euren Projekten und viel Spaß am Leben wünscht euch Mercedes Abad, Leiterin des Projekts "deutschmobil"!

DANKE!



imgflip.com



3

Compartido de forma privada • [Ver actividad](#)

Publicaciones en la categoría *Ratschläge*

Recomendación de la creadora y gestora del proyecto MAG de una página web interactiva para trabajar la gramática



deutschmobil Propietario ▶ **dm gelb** ▼

19 feb. 2018 ⋮

Hier kann man unterschiedliche Übungen direkt im Internet ausführen und dabei die deutsche Grammatik online lernen und üben. Eine gute Wahl!

Online-Aufgaben Deutsch als Fremdsprache

SCHUBERT-Verlag: Online-Aufgaben und Übungen Deutsch als Fremdsprache

schubert-verlag.de



1

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

Publicaciones en la categoría *Sich kennen lernen* (Bloque de actividades introductorias)

Presentación del alumno 1 (mujer)

[Redacted] dm gelb 8 nov. 2017

Hallo,
ich heiße [Redacted], ich bin 60 Jahre Alt und wohne in Aranda de Duero (Burgos). Aranda ist bekannte vor allem, für ihre Kirche Santa Maria, ihre unterirdisch Weinkeller und die Milchlamm gebraten in Holzofen.
Ich lerne Deutsch, weil ich einen Sohn in Deutschland habe, deshalb reise ich machmal nach Deutschland, aber ich lerne auch Deutsch, weil das mir sehr gern gefällt, obwohl das sehr schwierig für mich ist.
Meine Lieblingshobbys sind Sport und Tanz. Ich mache Erhaltungsgymnastik drei Mal pro Woche, donnerstags mache ich SGA (Stretching Global Active) und freitags gehe ich Gesellschaftstänze Unterrichte.

[Traducir](#)

  5

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

Presentación del alumno 2 (hombre)

[Redacted] 15 nov. 2017

Hallo!
ich heiße [Redacted] und ich bin 17 Jahre alt. Ich wohne in einem Dorf, Villalba de Duero, aber ich lerne in Aranda. Ich bin in der 12. Klasse (auf Spanisch 2. Bachillerato) und ich möchte Phisioterapeut werden, deshalb mache ich Gesundheitwissenhafte in der Schule.
Ich mag Sports und mein Lieblingssport ist Basketball. Ich spiele Basketball vier Mal pro Woche.
Ich spreche Spanisch, Englisch, Franzöcisch und ein bißchen Deutsch und Portugesisch.

[Traducir](#)

  6

Presentación del alumno 3 (hombre)



20 nov.
2017

Hallo! My name is [redacted] und Ich bin 17 Jahre Alt.
Mein Lieblingsessen ist Schokolade, und alle dass es habe.
Ich wohne in einem kleinen Dorf, es heißt Villalba de Duero. Ich liebe Tiere und deshalb habe ich zwi Hunde, eine Katze und fünf Hühner denen Eier geben zu mir. Ich habe ein motorrad, ich benutze sie um Deutschunterrichte zu gehen aber also fahre ich mit dem motorrad durch den Bald mit meinen Freunden. Das ist mein leiblingshobby, aber ich spiele sehr öftlich Fußball mit ihnen.
Ich habe zwei schwestern, sie sind 12 und 7 Jahre Alt. Ich liebe Sie aber ab und zu sind Sie ein bisschen...

[Traducir](#)



Añadir un comentario...



4

Presentación del alumno 4 (mujer)

[Redacted] dm gelb v 31 oct. 2017 

Hallo!
Ich heiÙe [Redacted]. Ich bin 16 und ich komme aus Astorga, das liegt im S¼dwesten Leon. Es ist eine kleine Stadt, aber hier gibt es viel Schokolade, und das schmeckt mir sehr gut.
Mein Lieblingswort ist 'Wanderlust', auf Englisch und auf Deutsch, und es sagt viele Dinge ¼ber mich. Ich mag es, viel zu reisen. Auch liebe ich es, neue Sprachen zu lernen. Ich kann sehr gut Englisch und ganz gut Franz¼sisch. AuÙerdem habe ich mir selbst ein bisschen Italienisch und Russisch beigebracht. Ich lerne Deutsch seit 2014 und ich bin noch nie nach Deutschland gefahren. Ich m¼chte andere Sprachen lernen, aber ich habe nicht mehr Zeit daf¼r.
Ich gehe in die Schule. Dieses Jahr werde ich '2te Bachillerato' beenden. Deshalb muss ich jeden Tag viel lernen, weil n¼chstes Jahr will ich in die Universit¼t gehen. Ich will Dolmetscherin werden.
AuÙerdem gehe ich ins Fitnessstudio drei Mal pro Woche. Ich spiele Gitarre und Okulele. Obwohl Ihr mir nicht glaubt, ich habe Zeit zum Schlafen!

[Traducir](#)



  6

[Compartido de forma privada](#) · [Ver actividad](#)

Presentación de la docente 1.1



Deutschlehrerin Moderador [dm gelb](#) v

20 nov. 2017

Hallo, ich heiße [redacted] und bin Deutschlehrerin an der Sprachschule Astorga. Ich komme aus Deutschland, genauer gesagt aus Krofdorf-Gleiberg, das ist ein kleines Dorf in Hessen in der Nähe von Frankfurt am Main. Jetzt wohne ich aber in León, sonst wäre der Schulweg ein bisschen zu weit;). Ich habe schon in vielen spanischen Städten gelebt (Madrid, Burgos, Logroño und Miranda de Ebro) und ich fühle mich sehr wohl in Spanien. Meine Familie besuche ich trotzdem oft, zum Beispiel an Weihnachten und im Sommer oder sie besuchen mich. In meiner Freizeit male ich gern, lese, fahre Fahrrad, reise oder mache Ausflüge. Ich gehe auch gern ins Kino und treffe mich mit meinen Freunden. Ich bin nicht verheiratet, lebe aber mit meinem Partner schon seit sehr vielen Jahren zusammen. Er ist auch der Grund, warum ich in Spanien bin. Ich hoffe, euch gefällt dieser virtuelle Austausch mit Schülern einer anderen Sprachschule und ich bin sicher, dass es sehr interessant wird!

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) · [Ver actividad](#)



deutschmobil Propietario

20
nov.
2017

Hallo + [redacted] Schön, dich hier zu haben. Beim virtuellen Austausch wünschen wir euch viel Spaß. Wir sind auch der Meinung, dass es interessant wird!

[RESPONDER](#) +1

Presentación de la docente 1.1 (continuación)



Deutschlehrerin Moderador [dm gelb](#) v

20 nov. 2017

Ach ja, noch etwas. Ich habe gelesen, dass ihr, D [redacted], L [redacted] und M [redacted], sehr sportlich seid. Ich dagegen überhaupt nicht!! Ich fahre ein bisschen Fahrrad, leider viel zu wenig... Fitness-Studio gefällt mir überhaupt nicht und schwimmen kann ich nur sehr schlecht. Aber ich muss mich bewegen, sonst roste ich ein. Was könnt ihr mir empfehlen, was kann ich machen, um fit zu werden?

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#)

Publicaciones en la categoría *Aufgaben Oktober-November 17* (Bloque de actividades 1)

ALUMNO 4 - Presentación de su ciudad



dm gelb v

29 nov. 2017

Astorga ist eine Stadt in der Provinz Leon in der Autonomengemeinschaft Kastilien Leon. Über 11000 Einwohner leben hier, es liegt auf einer Höhe von 870m. Die Stadt wurde von den Römern gegründet und wurde Asturica Augusta genannt, sie ist also eine der ältesten Städte Spaniens. Es gibt ein Fest, "Asturen und Römern", wo die Leute sich als Römern und Astures verkleiden und so leben. Wir bauen ein Lager mit verschiedenen "Domus" und die Asturen machen das auch mit ihren Stämmen. Es ist eine sehr typische Woche, wo alles magisch ist. In Astorga gibt es auch eine römische Stadtmauer, und wir haben noch die Therme und andere Ruinen aus diesem Zeitalter.

Man kann hier ins Kino oder Theater gehen. Wir haben auch ein Schwimmbad und Jugendliche machen viel Sport, weil es hier viel Sportanlagen gibt. Zum Glück gibt es auch eine Sprachschule und eine Musikschule.

Religion spielt hier eine große Rolle. Wir haben eine Kathedrale und einen Bischofspalast. Astorga ist Bischofssitz des Bistums Astorga, eine der größten Diözesen Spaniens. An Ostern machen wir viele Prozessionen, was sehr traditionell ist.

Über Gebäck: Astorga ist berühmt für seine Schokolade (es gibt ein Museum), Hojaldres (ein Blätterteiggebäck) und Mantecados (ein feines Butterschmalzgebäck), die werden hier hergestellt.

Das traditionelle Gericht ist der "Maragato Eintopf". Zuerst isst man Fleisch (es gibt 10 Zutaten), Blutwurst und Paprikawurst. Danach isst man Kichererbsen mit Kohl. Dann, die Suppe. Und zum Nachtisch isst man Vanillepudding mit einem typischen Gebäck.

Die traditionellen Tänze heißen "Maragatos Tänze". Dafür werden spezielle Kostüme getragen. Es gibt einen Mann, der das Tamboril spielt, und die anderen tanzen und spielen die Kastagnetten.

Wir machen noch etwas besonderes. Männer und Frauen machen Fahnenzüge in den verschiedenen Festen der Provinz. Diese Standarten sind ein Symbol einer Ort oder eines Vereins.

Wenn Ihr wollt, dann könnt ihr nach Astorga kommen!

[Traducir](#)



ALUMNO 4 - Presentación de su ciudad (continuación) + interacción

29/11/17
7 fotos - Ver álbum

2 +1 4

Compartido de forma privada • Ver actividad

deutschmobil Propietario 29 nov. 2017

Danke + [redacted] für deinen Beitrag und die Fotos. Dank dir haben wir viele Sachen über Astorga erfahren. Von Astorga kannte ich nur den wunderschönen Bischofspalast von Gaudi, aber wie du berichtest, deine Stadt bietet auch andere Veranstaltungen und Sehenswürdigkeiten, für die allein sich eine Reise absolut lohnt.

RESPONDER +1

[redacted] +1 1 dic. 2017

Hallo,
ich finde deine Präsentation über Astorga sehr interessant und der Besuch in Astorga gefällt mir sehr gut. Ich möchte auch nach Leon fahren, weil ich in Leon gelebt habe, als ich vier oder fünf Jahre alt war.
Als ich dein Schreiben gelesen habe, habe ich mich an mehr Dinge über Aranda erinnert, aber ich wollte nicht mein Schreiben zu lang machen.

ALUMNO 1 - Presentación de su ciudad



[Redacted name]

dm gelb v

29 nov. 2017



Meine Stadt " Aranda de Duero"

Hallo dm - Team, heute möchte ich über meine Stadt "Aranda de Duero" reden. Sie liegt im Süden von Burgos. Sie ist 127 km² groß und hat circa 33.000 Einwohner.

Ihr bekannteste Gebäude ist die Kirche Santa M^a la Real, im gotischen Isabelino Stil und sie hat auch einen romanischen Turm.

Innerhalb der Kirche kann man auch andere Arten der Kunst sehen.

Es ist auch interessant die Kirche San Juan Bautista zu besichtigen. Heutzutage ist in diesem Gebäude ein Museum für religiöse Kunst. Da in der Nähe gibt es auch eine romanische Brücke.

In der Altstadt gibt es überall unterirdische Weinkeller.

Aranda de Duero ist bekannt für ihre Gastronomie des gebratene Milchlamm im Holzofen und den Wein mit Herkunftsbezeichnung "Ribera del Duero".

Aranda hat drei wichtige Unternehmen: Michelin, GlaxoSmithKline und Pascual.

Aber ich denke, dass Aranda wenige Verkehrsmittel hat. Wir können nur mit unserem eigenen Auto oder mit dem Bus fahren. Früher hatte Aranda Zug.

Wir haben zwei bedeutende Landstraßen, die N-1, Madrid-Aranda-Burgos, die eine Schnellstraße ist und die N-122, Soria-Aranda-Valladolid, die eine normale Landstraße ist, die aber ein bisschen gefährlich ist, weil es dort viele LKW gibt, aber ihr könnt die Schnellstraße Leon-Burgos-Aranda nehmen um nach Aranda zu kommen

Wir warten auf euch mit offenen Armen. Vergeßt nicht, dass das Festival der Musik "Sonorama" in August stattfindet und dass wir im September unsere Feste "Jungfrau der Weinberge" feiern.

[Redacted signature]

ALUMNO 1 - Presentación de su ciudad (continuación) + interacción



29/11/17
3 fotos - Ver álbum

2 +1 4

Compartido de forma privada • Ver actividad

dm **deutschmobil** Propietario 29 nov. 2017
Hallo + [redacted]! Danke für den schönen Bericht über Aranda und für die Fotos. Deine Stadt kenne ich auch ziemlich gut, da ich aus Roa komme. Für die Leute, die nicht von Roa haben sprechen hören: Roa hat ca. 2.500 Einwohner und liegt 20 km von Aranda entfernt. + [redacted], ich stimme dir zu und bin der Meinung, dass Aranda auf jeden Fall eine Reise wert ist!

RESPONDER +1

[redacted] +1 29 nov. 2017
Hallo! Es wäre schön auf das Sonorama Festival zu gehen. Ich habe viel davon gehört.
Ich finde es interessant, dass ihr eine Herkunftsbezeichnung habt!

Traducir
RESPONDER +1

Publicaciones en la categoría *Aufgaben November-Dezember 17* (Bloque de actividades 2)

ALUMNO 4 - Sobre vivir en el campo o en la ciudad



dm gelb v

19 dic. 2017

Für uns Jugendliche ist das Leben auf dem Land nicht einfach. Trotzdem gibt es auch positive Aspekte um dort zu Leben. Ich denke, dass die meisten Jugendliche Stadtmenschen sind. In der Stadt ist es eine Vorteil, dass es hier mehr Möglichkeiten für unsere Ausbildung gibt. Gegenüber dem Landleben hat das Leben in der Stadt den Vorteil der vielen Freizeitangebote. Die vielen Einkaufsmöglichkeiten in der Stadt sind natürlich auch vorteilhaft, und es ist einfach mehr los. Ein Nachteil des Stadtlebens besteht darin, dass man keine Ruhe haben kann. Auch ist das Fehlen von öffentlichen Verkehrsmitteln ein Nachteil. Wenn eine Stadt groß ist, aber nicht zu groß, normalerweise gibt es keine oder wenige. Ein anderer Vorteil des Landlebens gegenüber dem Stadtleben ist, dass man dort mehr Freiheit hat. Ein großer Unterschied zwischen die deutsche und spanische Lebensart wären die Zeiten wann wir alles machen, zum Beispiel das Essen oder Abendessen. In Spanien gibt es mehr Leute Nachts auf der Straße als Nachmittags.

[#dmDaF](#) [#StadtLand](#)

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

ALUMNO 1 - Sobre vivir en el campo o en la ciudad + interacción



dm gelb

16 ene. 2018

Ich meine, dass es Stadtmenschen und Landmenschen gibt. Es gibt Menschen, die in der Stadt nicht leben können und umgekehrt.

Ich kenne einen jungen Mann, der in Madrid gelebt hat, er hatte eine gute Arbeit aber er konnte nicht dort leben. Das Leben in der Großstadt griff seine geistige Gesundheit an. Heutzutage lebt und arbeitet er in Aranda, er ist schon sehr glücklich.

Auf dem Land hat man weniger Möglichkeiten, unter Stress zu leiden. Auf dem Land gibt es weniger Dinge als in großen Supermarkt und weniger Nahrungsmittel, aber sie sind mehr Gesund. Wir kaufen im Supermarkt viele ungesunde und unnötige Sachen ein.

Ich denke, dass der Hauptnachteil des Lebens auf dem Land ist, dass man das Auto mehr benötigt. Auf dem einen anderen Punkt, ob ich große Unterschiede zwischen der deutschen und der spanischen Lebensart finde, ich glaube, ja. Ich denke, dass die Deutschen sie mit seiner Arbeit produktiver und verantwortungsvoller sind. Sie genießen mehr die Natur. Die Deutschen sind mit Umweltschutz sehr engagiert.

Ich glaube, dass ihre Beziehung mit der Familie und Freunden für sie wichtig ist, aber in diesem Fall ist es auch für die Spanier ihre Beziehung mit der Familie und Freunden wichtig.

RESPONDER



[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) · [Ver actividad](#)



deutschmobil Propietario

Schön, dich wieder hier zu haben. Hast du schon mal in einer großen Stadt gewohnt?!

16 ene. 2018

RESPONDER +1

ALUMNO 1 - Sobre vivir en el campo o en la ciudad (continuación) + interacción



[Redacted name]

22
ene.
2018

Hallo,
über ihre Frage, ob ich in einer großen Stadt gewohnt hat, also, Ich habe in Bilbao gewohnt aber ich war sehr Kleine.
Danach habe ich von 10 bis 18 Jahre , mehr oder weniger, in Valladolid gewohnt. Dort ging ich normalerweise zu Fuß durch die Stadt.
Heutzutage ist Valladolid viel größer, ist viel gewachsen.
Eine große Stadt ist für mich, eine Stadt, wo man normalerweise mit irgendwelchen Verkehrsmitteln fahren muss, z.B. Madrid.

[Traducir](#)

RESPONDER +1



deutschmobil Propietario

22
ene.
2018

Stimmt! Madrid ist echt richtig groß!!

RESPONDER +1



[Redacted name] +1

30
ene.
2018

Ich stimme das zu, dass es Stadtmenschen und Landmenschen gibt. Aber für mich bedeutet es nicht nur, dass sie besser in der Stadt oder auf dem Land leben, sondern auch dass sie eine versiedene Lebensart haben. Zum Beispiel, ein Stadtmensch kann auf dem Land problemlos leben, aber das ist nicht so einfach für alle.

[Traducir](#)

RESPONDER +1

Publicaciones en la categoría *Aufgaben Dezember-Januar 18* (Bloque de actividades 3)

ALUMNO 4 - Sobre propósitos para el nuevo año + interacción



[Redacted name]

dm gelb

20 dic. 2017

Meine Vorsätze für 2018:

1. Nächstes Jahr möchte ich mehr Geschichte lernen, um meine Note zu verbessern.
2. Ich habe auch den Vorsatz, etwas zu komponieren.
3. Im neuen Jahr werde ich mir selbst Italienisch beibringen.
4. Für das Jahr 2018 habe ich mir vorgenommen, etwas Gutes zu tun und meine Haare zu spenden.

#dmDaF #Vorsätze

Traducir



1



2

Compartido de forma privada • Ver actividad



deutschemobil Propietario
Schön! Viel Erfolg dabei!

RESPONDER +1

20
dic.
2017

Publicaciones en la categoría *Aufgaben Januar-Februar 18* (Bloque de actividades 4)

ALUMNO 2 - Sobre estrés: una imagen que lo represente para ti

  [dm gelb](#)  23 ene. 2018 

Wenn ich müde bin und viele Prüfungen habe, das macht mir Stress.

[Traducir](#)

Afbeelding: adiós al estrés en 60 segundos



[images.google.es](#)

  3

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

ALUMNO 3 - Sobre estrés: una imagen que lo represente + interacción



dm gelb v

23 ene. 2018

Das bedeutet für mich Stress.
Der Stress macht mir unglücklich

[Traducir](#)

Afbeelding: Estrés, qué es y tipos y cómo controlarlo



images.google.es



Compartido de forma privada • [Ver actividad](#)



Was meinst du? Stresst dich das, wenn du dich unterdrückt fühlst?

24 ene. 2018

[Traducir](#)

RESPONDER +1

ALUMNO 1 - Sobre estrés: encuesta para responder por un compañero en formato de audio



 dm gelb ✓

26 ene. 2018 

UMFRAGE

1-Was löst bei dir Stress aus?

2-Welches ist dein Geheimrezept gegen Stress?

3-Hast du manchmal jemandem um Hilfe gegen Stress gebeten?

4-Falls du Hilfe brauchen würdest, würdest du zu einer Beratungsstelle gehen?

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#)

ALUMNO 1 - Sobre estrés: encuesta respondida en formato de audio (mp3)



██████████ dm gelb ▾

26 ene. 2018 ⋮

L██████s Umfrage

Was stresst dich?

Wenn ich viele Dinge zu tun habe und wenig Zeit dafür.

Was machst du dagegen?

Normalerweise schreibe ich eine ordentliche Liste mit den Aufgaben, die ich zu erledigen habe.

Wenn du gestresst bist, fühlst du dich besser mit Leuten oder allein?

Vielleicht besser mit Leuten, weil ich mit ihnen sprechen kann und ich meine Probleme vergesse.

[#dmDaF](#) [#Stress](#)

[Traducir](#)

M██████-Umfrage-Stress.mp3

[drive.google.com](#)



[Compartido de forma privada](#)

ALUMNO 4 - Sobre estrés: encuesta respondida en formato de audio (mp3) + interacción (gif)

 **[Redacted]** [dm gelb](#) ✓ 25 feb. 2018 

Unsere Umfrage über Stress [#dmDaF](#) [#Stress](#)

[Traducir](#)

Umfrage-J[Redacted]-und-L[Redacted].mp3
drive.google.com

 2  +1 2

[Compartido de forma privada](#) · [Ver actividad](#)

 **deutschmobil** Propietario 50 sem.
Oje!! Prüfungen sind nicht die allerschönste Sache der Welt...
Danke für die Umfrage. Gut gemacht!

[RESPONDER](#) +1

 **deutschmobil** Propietario 50 sem.

Glaube



an Dich!

[RESPONDER](#) +1

Publicaciones en la categoría *Aufgaben März-April 18* (Bloque de actividades 5)

ALUMNO 4 - Test online de competencia para navegar en la Red + interacción

 dm gelb 12 mar. 2018

#dmDaF #Medien

surfschein.pdf



The image shows a digital certificate titled "Surfschein" (Surf Certificate) on a blue background with a network pattern. It features a green turtle icon on the left and a compass icon on the right with the text "internet-abc". The form includes three input fields: "Name:" with a redacted name, "Datum: 12.3.2018", and "Unterschrift:". A "drive.google.com" watermark is visible in the bottom left corner of the certificate.

1 +1 2

Compartido de forma privada • Ver actividad

 **deutschmobil** Propietario 48 sem.
Wow!! Gut geschafft!!

RESPONDER +1

ALUMNO 1 - Test online de competencia para navegar en la Red



[Redacted]

dm gelb

27 mar. 2018



#dmDaF #Medien

Surfschein



Name: [Redacted]

Datum: 20.3.2018

Unterschrift: [Redacted]



internet-abc

Surfen & Internet 

Punkte: 4 / 5

Du warst schon gut. Aber es könnte besser sein. Üb mit Eddie in den passenden Lernmodulen und mach dann den Surfschein noch einmal. Dann schaffst du sicher mehr Punkte.



Achtung: Gefahren! 

Punkte: 5 / 5

Super! Du bist sicher im Internet. Gefahren haben bei dir keine Chance!



ALUMNO 4 - Sobre el uso de medios digitales + interacción

[Redacted] dm gelb 28 mar. 2018 ⋮

MEDIEN UND MEDIENVERHALTEN.

Wir sehen und benutzen digitales Medien jeden Tag. Vor allem benutze ich sie um Nachrichten zu schreiben (Whatsapp, Twitter) und um Informationen für die Schule zu suchen (Wikipedia). Ich kann viele Vorteile sehen, obwohl ein Missbrauch sehr gefährlich sein kann.

Ich bin der Meinung, dass Medien unser ganzes Leben erleichtern können. Ich sehe trotzdem da ein Problem, wenn jemand nicht weiß, wie diese Medien benutzt werden. Es ist logisch, dass ein Jugendlicher, der mediensüchtig ist, schlechtere Noten bekommt. Außerdem finde ich problematisch, dass immer mehr Kinder viel Zeit damit verbringen und immer weniger Zeit mit wirklichen Menschen. Der Kontakt mit echten Leuten ist sehr wichtig für alle.

Es ist zwar sehr problematisch, aber es gibt auch viele Vorteile. Ein großer ist, dass digitale Medien im Unterricht sehr nützlich sind. Damit kann man in online-wörterbüchern nachschlagen oder einfache Erklärungen eines Themas lesen. Auch für Lehrer haben Medien wichtige Vorteile. Eine gute Nutzung macht den Unterricht interessanter und schneller.

Sicher sollten alle Kinder und Erwachsenen mit digitalen Medien arbeiten und sich unterhalten. Aber man soll sehr verantwortungsbewusst damit umgehen.

#dmDaF #Medien

[Traducir](#)

💬 1 +1 3

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

**deutschmobil** Propietario
Genau! 46
sem.
[RESPONDER](#) +1

ALUMNO 1 - Sobre el uso de medios digitales + interacción



dm gelb ✓

23 abr. 2018

Medienverhalten – Soziale Medien

Ich habe eine Befragung über Süchtigkeit nach sozialen Medien gelesen und bin mit den Forschern ganz einverstanden. Jeden Tag wird der Sucht nach Medien bzw. sozialen Medien größer. Ich bin traurig, wenn ich Freunde sehe, die auf einer Bank oder auf einer Terrasse sitzen und nicht miteinander reden, weil sie mit ihren Handys beschäftigt sind.

Normalerweise sollten wir den Ton für Benachrichtigungen abschalten. Ich bin der Meinung, wenn jemand dir etwas Wichtiges sagen will, wird dir diese Person keine Nachricht schicken, sondern sie wird dich anrufen.

Medien haben viele Vorteile, wenn sie richtig verwendet werden. Ich suche nach vielen Informationen in der Wikipedia, auf Google ... und jeden Tag benutze ich normalerweise Übersetzungsprogramme. Ich denke, Whatsapp ist eine großartige Erfindung. Man kann jederzeit eine Nachricht an jemanden senden und man braucht sich keine Gedanken darüber zu machen, ob man diese Person stören könnte, weil sie vielleicht bei der Arbeit, im Auto, im Bett usw. ist. Die Person wird die Botschaft sehen, wenn sie Freizeit hat.

Morgens oder nachts sehe ich manchmal die Nachrichten in digitalen Zeitungen auf Facebook. Die Nachrichten können auf Spanisch oder auf Deutsch sein, auch wenn ich nicht viel davon verstehe, was da erzählt wird. Wenn Nachrichten Untertiteln haben, lese ich diese.

[#dmDaF](#) [#Medien](#)

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

ALUMNO 4 - Sobre el uso de medios digitales (continuación) + interacción



[Redacted] +2

42
sem.

Hallo [Redacted]!

Ich bin ganz deiner Meinung, wenn du schreibst, dass du traurig bist, wenn Freunde zusammen sind, aber jeder mit seinem eigenen Handy. Ich stehe auf dem Standpunkt, dass man das Handy nicht braucht. Als wir es nicht hatten, brauchten wir es nicht und also, warum müssen wir jetzt alle 5 Minuten daraufsehen?

Auch finde ich es richtig, dass anrufen besser ist als eine Nachricht zu schreiben. Der Kontakt ist persönlicher und die Person wird eine Vertrauensperson.

[Traducir](#)

RESPONDER +1



[Redacted] +1

42
sem.

ich freue mich darüber, dass du mit mir einverstanden bist.



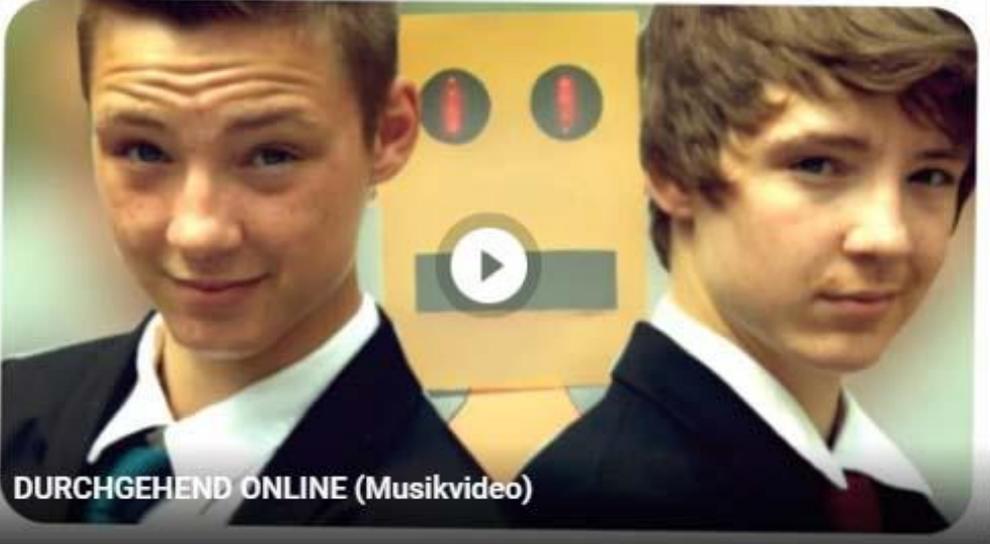
#47002791

[Traducir](#)

RESPONDER +1

DOCENTE 1.1 - Aportación libre de la docente al tema “medios de comunicación” + interacción

 **dm gelb** Moderador 14 mar. 2018



DURCHGEHEND ONLINE (Musikvideo)

 1  1

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

 **deutschmobil** Propietario 48 sem.
Klasse!! Sehr passend!!

RESPONDER  +1

Publicaciones en la categoría *Aufgaben April-Mai 18* (Bloque de actividades 6)

ALUMNO 1 - Sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras + interacción



 > dm gelb ✓

12 may. 2018

Fremdsprachen beruflich und privat

In einer globalen Welt wird es immer wichtiger, eine neue Sprache zu lernen. Wenn Menschen aus verschiedenen Ländern zusammenkommen, benutzen sie Englisch als gemeinsame Sprache, deshalb wird es am häufigsten an den Flughäfen benutzt. Ebenso sind Spanisch und Mandarin die am häufigsten gesprochenen Sprachen.

In der Europäischen Union ist es sehr wichtig, Deutsch zu lernen, um den Weg in die Geschäftswelt zu erleichtern.

Es ist notwendig, dass Unternehmen, die sich der Ein- und Ausfuhr von Waren widmen, Arbeiter mit Kenntnissen in Fremdsprachen haben.

Die neuen Generationen lernen zwei oder mehr Sprachen, besonders in anderen Ländern.

Ich denke, dass wir in Spanien in diesem Thema zurückgeblieben sind, obwohl wir viele Touristen haben.

Wenn man in Urlaub ins Ausland reist, ist es sehr wichtig, mit Leuten aus diesen Ländern kommunizieren zu können, entweder um ihre Kultur oder die nationalen Besonderheiten kennenzulernen oder um ein eventuelles Problem zu lösen.

Ich habe aus diesem Grund angefangen, Englisch zu lernen, aber danach kam Deutsch aus anderen Gründen dazu. Obwohl ich am Anfang beide Sprachen - Deutsch und Englisch - gelernt habe, war das sehr schwierig für mich und deshalb lerne ich jetzt nur Deutsch.

Das Erlernen einer neuen Sprache ist auch gut, um die Gehirngesundheit zu verbessern.

Krankheiten wie der Alzheimer erscheinen später.

Man steigert dadurch die Konzentrationsfähigkeit und das Gehörssystem verjüngt sich. [#dmDaF](#) [#Fremdsprachen](#)

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

ALUMNO 4 - Sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras + interacción



dm gelb ▾

16 may. 2018

Das Erlernen von Fremdsprachen ist sehr wichtig für unser berufliches und privates Leben. Ich bin davon überzeugt, dass es viele Vorteile hat. Erstens wird unsere Welt immer globalisierter. Je mehr Fremdsprachen man weißt, desto mehr Berufschancen hat man. Insbesondere wenn man mit anderen Leuten aus anderen Ländern arbeiten will. Zweitens darf man nicht vergessen, dass das Kennenlernen des Kulturs ein sehr wichtig Teil ist, wenn man eine neue Sprache lernt. Die Kultur eines Landes wird einfacher verstanden, wenn man die Sprache kann. Drittens kenne ich niemanden, der nicht gern reist. Derjenige der viele Sprachen kann, wird kein Problem haben sich zu verständigen. Außerdem kann man auf diese Weise neue und interessante Leute aus Fremdenkulturen kennenlernen, was anderswie unglaublich wäre. Schließlich haben viele Experten erforscht, dass das Erlernen von Fremdsprachen fantastisch für unser Gedächtnis ist. Dadurch altert man langsamer. Das Gedächtnis wird trainiert. Ich finde es bewundernswert, dass es Leute gibt, die viele Sprachen können. Das macht Leute offener und empathischer.

[#dmDaF](#) [#Fremdsprachen](#)

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)



deutschmobil Propietario +1
Ja! Fremdsprachenlernen hat nur Vorteile!

39
sem.

[RESPONDER](#) +1

Publicaciones en la categoría *Freie Kommentare und Debatten*

ALUMNO 1 - Aportación libre compartiendo la grabación de vídeo de una canción de rap que compusieron e interpretaron varios alumnos de alemán y su DOCENTE 1.2 en Navidad + interacción



dm gelb ▾

27 dic. 2017

Es ist ein Video, das wir im Deutschunterricht gemacht haben, um Weihnachten den anderen Klassenkameraden der Sprachschule zu gratulieren.

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)



deutschmobil Propietario
Nett geworden!! ;-)

27
dic.
2017

[RESPONDER](#) +1

ALUMNO 4 - Aportación libre sobre lenguas extranjeras + interacción

██████████

dm gelb ▾

30 ene. 2018 ⋮

Ich wollte mit ihnen dieses Video teilen. Ich finde es unglaublich, wie sie alle Sprachen spricht und auch Humor macht. Ich habe aus vollem Hals gelacht!!

[Traducir](#)

2 +1 3

[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)

deutschmobil Propietario
Ob das stimmt?! Danke ████████ für das Teilen!
RESPONDER +1

3 feb.
2018

██████ **Deutschlehrerin** Moderador +1
Unglaublich! Hört sich ja ziemlich fließend an!
[Traducir](#)
RESPONDER +1

12
feb.
2018

ALUMNO 1 - Aportación libre agradeciendo haber participado en el proyecto y despidiéndose



██████████ > dm gelb ✓

22 jun. 2018 ⋮

Hallo alle zusammen,
es war mir eine Freude, an diesem Projekt teilzunehmen. Ich hätte gerne noch ein bisschen kooperiert, aber es ist etwas schwierig für mich.
Das wichtigste ist, euch getroffen zu haben.
Falls ihr etwas von mir braucht, wisst ihr, wo ich bin.
Bis bald.
Liebe Grüße.
Deine ██████████

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)



Verzeiht mir meine Rechtschreibfehler. Ich habe aber nicht jetzt meine Lehrerin, um es zu korrigieren.

34
sem.

[Traducir](#)

RESPONDER +1



deutschmobil Propietario
Schön ██████████! Das freut mich! Danke dir!

33
sem.

RESPONDER +1

Publicaciones en la categoría *Mix-Max*

Dinamización 1 de MAG + reacción de la DOCENTE 1.2



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ✓

3 dic. 2017

Dezember – in Deutschland heißt das für die meisten: **Weihnachten** steht vor der Tür!! Die Vorweihnachtszeit entspricht den vier Wochen vor dem heiligen Abend –dem 24. Dezember- und beginnt mit dem ersten **Advent**, dem ersten Sonntag im Dezember. Die Wohnung wird weihnachtlich dekoriert und auf dem Tisch wird der **Adventskranz** aufgestellt. Eine andere Tradition, die für viele Menschen nicht fehlen darf, ist der **Adventskalender**: ein Kalender mit 24 Türchen voller Überraschungen. Kinder –und Erwachsene auch- öffnen ab dem 1. Dezember jeden Tag eine Tür und finden dahinter ein buntes Bild oder Schokolade. So ist das Warten auf Weihnachten leichter – und schöner! #D1



Compartido de forma privada • Ver actividad



+1
Es weihnachtet schon...

3 dic.
2017

Dinamización 2 de MAG + reacción de ALUMNO 1



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▾

4 dic. 2017 ⋮

Was feiern die Deutschen am 6. Dezember? WER WEIß ES? #D2



Compartido de forma privada



Sankt Nicolaus

5 dic.
2017

Er ist ein katholisches Bischof, der im IV. Jahrhundert gelebt hat, wurde Heilige Claus und Weihnachtsmann modern begriffen.

In Deutschland ist der sechste Dezember ein sehr spezieller Tag für die Kinder, sie erhalten Süßigkeiten und Obst

Continuación de la dinamización 2 + reacción de ALUMNO 1 + interacción



deutschmobil Propietario

5 dic.
2017



RESPONDER +1



[Redacted Name] +1

9 dic.
2017



RESPONDER +1



deutschmobil Propietario

+ [Redacted Name]

11
dic.
2017



Nikolaus 2017: Warum feiern wir Nikolaus?
Geschichte und Bedeutung des 6. Dezember

infranken.de

RESPONDER +1

Dinamización 3 de MAG + reacción de la DOCENTE 1.1



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ✓

23 dic. 2017 ⋮

Liebe Leute, **L■■■■, M■■■■, D■■■■, M■■■■, J■■■■ und B■■■■**, Ihr DM-Team wünscht Ihnen allen **sehr frohe Weihnachten** und **alles Gute für das Jahr 2018!!** Wir treffen uns hier weiter ... #D3



Compartido de forma privada • Ver actividad



Deutschlehrerin Moderador

23
dic.
2017

Vielen Dank! Ich wünsche euch auch allen Frohe Weihnachten und Guten Rutsch!!

[Traducir](#)

RESPONDER +1

Dinamización 4 de MAG



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

10 feb. 2018



Fasching, Fastnacht, Faschingszeit, Fastnachtszeit, die tollen Tage, die närrische Zeit, die fünfte Jahreszeit usw. sind alle Wörter, die für **KARNEVAL** stehen. Im deutschen Sprachraum muss man bei dem Wort sofort an den Rhein denken: Mainz, Köln, Düsseldorf ... Zum Kölner Karneval kommen jedes Jahr Millionen Menschen Rosenmontag und Faschingsdienstag sind die eigentlichen Faschingstage vor dem Ende der Faschingszeit am Aschermittwoch. Aber **wann beginnt der Karneval in Deutschland?! Wisst ihr es?! #D4**



1

Compartido de forma privada • Ver actividad

Continuación de la dinamización 4 + reacción de ALUMNO 1 + interacción



dm gelb ▾

10 feb. 2018

Karneval in Deutschland

Ich kenne den Karneval in Deutschland nicht , aber ich habe Informationen darüber gesucht. Die Mehrheit der Information ist über den Kölner Karneval und dort ist der offizielle Beginn des Karnevals, am 11.11. um 11:11 Uhr. Das kommt aus dem 19. Jahrhundert. Man nimmt an, dass die Leute vom 11.11. bis zum Aschermittwoch verkleidet waren.

Aber eigentlich beginnt die Fastnacht, normalerweise im Februar, mit der Weiberfastnacht bis zum Aschermittwoch, obwohl die gefeiertesten Tage Rosenmontag und Faschingsdienstag sind. #D4

[Traducir](#)



[Compartido de forma privada](#) • [Ver actividad](#)



Aufmerksam auf Korrekturen

10
feb.
2018

[Traducir](#)

RESPONDER +1



deutschmobil Propietario

11
feb.
2018



Dinamización 5 de MAG



deutschmobil Propietario ▶ dm gelb ▼

27 mar. 2018 ⋮

In Deutschland sind bunte Eier und Hasen typische Symbole des Osterfestes. Die gibt es in allen Formen und Farben. Aber woher kommen sie eigentlich? #D5 Mehr dazu <https://www.alumniportal-deutschland.org/deutschland/traditionen-feste/ostern-in-deutschland/>



Compartido de forma privada • Ver actividad

ANEXO VI

Entrevista a los participantes en la experiencia educativa

Este anexo recoge los cuestionarios empleados para las entrevistas individuales de los participantes en la experiencia educativa, proyecto *deutschmobil*. Además, se incluyen los correspondientes consentimientos informados para la grabación de dichas entrevistas y una transcripción de las mismas.

El conjunto de materiales se ha organizado de la siguiente manera:

- Consentimiento informado para la grabación de la entrevista
 - Consentimiento para la grabación de vídeo de las entrevistas online
 - Consentimiento para la grabación de audio de las entrevistas presenciales
- Cuestionarios para la entrevista
 - Cuestionario de la entrevista a alumnos
 - Cuestionario de la entrevista a profesores
- Transcripción de las entrevistas
 - Transcripción de las entrevistas a alumnos
 - Transcripción de las entrevistas a profesores

Consentimiento informado para la grabación de la entrevista

A continuación presentamos los dos modelos de consentimiento informado empleados para la grabación de la entrevista individual final: el primero para la grabación de vídeo en el caso de las entrevistas online (2 páginas) y el segundo para la grabación de audio de las entrevistas presenciales (2 páginas).

Consentimiento para la grabación de vídeo de las entrevistas online

El modelo de consentimiento informado presentado aquí consta de dos páginas.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El estudio en el que participa tiene como objetivo conocer la repercusión del uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas. Los resultados obtenidos se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

El estudio se desarrolla como proyecto cooperativo entre dos grupos de estudiantes de alemán de nivel B1.2 de la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero y la Escuela Oficial de Idiomas de Astorga a lo largo del curso académico 2017-2018. La colaboración tiene lugar en una comunidad virtual de aprendizaje privada creada para tal fin con la herramienta Google+.

Para conocer el impacto que ha tenido la experiencia en el alumnado y las posibilidades de los recursos empleados, se realizará una entrevista de vídeo que será grabada y cuyas preguntas versarán sobre su experiencia de trabajo en el marco del proyecto.

La colaboración es de carácter voluntario. Si en algún momento desea detener la entrevista o que se eliminen fragmentos de la misma podrá expresarlo para que así se haga. Igualmente, podrá solicitar, en cualquier momento, la información que estime oportuna al entrevistador.

El Equipo se compromete a mantener el anonimato de todas las personas participantes y a tratar la información siguiendo las normas de investigación científica para este tipo de estudio.

Las grabaciones serán guardadas en lugar seguro una vez finalizada la investigación.



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./D^a

He sido informado/informada de que participo en un estudio sobre el impacto del uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas cuyos resultados se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

La técnica de recogida de información será una entrevista de vídeo que será grabada.

La colaboración es de carácter voluntario y podré, si lo estimo oportuno, detener la entrevista o indicar las limitaciones sobre las aportaciones realizadas.

Se mantendrá el anonimato en el tratamiento de la información y se tratará siguiendo las normas éticas para este tipo de estudios.

Una vez finalizado, las grabaciones serán guardadas en sitio seguro.

Por todo ello, doy mi consentimiento para la realización de la entrevista.

Firma:

....., a.....de.....de 2018

Facultad de Educación c/ Villadiego, s/n 09001 Burgos
Teléfono: 947 258 861 Correo electrónico: ciechao@ubu.es

Consentimiento para la grabación de audio de las entrevistas presenciales

El modelo de consentimiento informado presentado aquí consta de dos páginas.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El estudio en el que participa tiene como objetivo conocer la repercusión del uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas. Los resultados obtenidos se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

El estudio se desarrolla como proyecto cooperativo entre dos grupos de estudiantes de alemán de nivel B1.2 de la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero y la Escuela Oficial de Idiomas de Astorga a lo largo del curso académico 2017-2018. La colaboración tiene lugar en una comunidad virtual de aprendizaje privada creada para tal fin con la herramienta Google+.

Para conocer el impacto que ha tenido la experiencia en el alumnado y las posibilidades de los recursos empleados, se realizará una entrevista de audio que será grabada y cuyas preguntas versarán sobre su experiencia de trabajo en el marco del proyecto.

La colaboración es de carácter voluntario. Si en algún momento desea detener la entrevista o que se eliminen fragmentos de la misma podrá expresarlo para que así se haga. Igualmente, podrá solicitar, en cualquier momento, la información que estime oportuna al entrevistador.

El Equipo se compromete a mantener el anonimato de todas las personas participantes y a tratar la información siguiendo las normas de investigación científica para este tipo de estudio.

Las grabaciones serán guardadas en lugar seguro una vez finalizada la investigación.



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

D/Dª

He sido informado/informada de que participo en un estudio sobre el impacto del uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas cuyos resultados se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

La técnica de recogida de información será una entrevista en la que se grabará el audio.

La colaboración es de carácter voluntario y podré, si lo estimo oportuno, detener la entrevista o indicar las limitaciones sobre las aportaciones realizadas.

Se mantendrá el anonimato en el tratamiento de la información y se tratará siguiendo las normas éticas para este tipo de estudios.

Una vez finalizado, las grabaciones serán guardadas en sitio seguro.

Por todo ello, doy mi consentimiento para la realización de la entrevista.

Firma:

....., a.....de.....de 2018

Facultad de Educación c/ Villadiego, s/n 09001 Burgos
Teléfono: 947 258 861 Correo electrónico: ciedno@ubn.es

Cuestionarios para la entrevista

A continuación presentamos los dos modelos de cuestionario empleados en la entrevista individual final: uno para el alumnado (2 páginas) y otro para el profesorado (2 páginas).

Cuestionario de la entrevista a alumnos



Entrevista final a alumnos para la evaluación del impacto del proyecto DM

Como ya has sido informado, el estudio en el que participas tiene como objetivo conocer la repercusión del uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas. Los resultados obtenidos se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

Para evaluar el impacto del proyecto en el alumnado y conocer las posibilidades de los recursos empleados realizamos la presente entrevista, para cuya grabación contamos con tu consentimiento expreso por escrito.

Antes de comenzar la entrevista, agradecerte tu participación en el proyecto.

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Primer Apellido: Segundo Apellido:	Fecha: Hora: Medio: entrevista presencial / online Herramientas de grabación:

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO
Rfa: Sexo: Edad: Nacionalidad: Nivel de estudios: Situación laboral: Nº de años aprendiendo alemán: Nivel de inglés:



CUESTIONARIO

0. **¿Por qué motivos aprendes alemán?**
1. ¿Qué te pareció inicialmente el proyecto DM cuando la profesora JM / BPF te informó sobre el mismo?
2. ¿Qué opinas de las actividades propuestas?
3. ¿Cuáles son las actividades que más te han gustado y por qué?
4. ¿Has interactuado con los otros alumnos? ¿Por qué?
5. ¿Con qué dificultades te has encontrado? (Dificultades técnicas, falta de tiempo, falta de interés, etc.)
6. ¿Qué aspectos del proyecto valoras positivamente?
7. ¿Ha cubierto el proyecto tus expectativas?
8. ¿Qué te hubiera gustado encontrar en el proyecto?
9. ¿Crees que se debería incluir esta tipo de actividades en las clases de las EEOOII?
10. ¿Qué balance final harías del impacto del proyecto en tu proceso de aprendizaje del alemán?
11. ¿Qué propuestas de mejora harías?

Cuestionario de la entrevista a profesores



Entrevista final a profesores para la evaluación del impacto del proyecto DM

Como ya has sido informado, el estudio en el que participa tiene como objetivo conocer la repercusión del uso de las nuevas tecnologías en la adquisición de lenguas extranjeras en general y, en particular, en el aprendizaje del alemán en Escuelas Oficiales de Idiomas. Los resultados obtenidos se utilizarán en el trabajo de investigación que está realizando Mercedes Abad García en el marco de su doctorado en Educación en la Universidad de Burgos bajo la dirección del profesor Dr. Fernando Lezcano Barbero.

Para evaluar el impacto del proyecto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera realizamos la presente entrevista de audio, para cuya grabación contamos con tu consentimiento expreso por escrito.

Antes de comenzar la entrevista, agradecerte tu profesionalidad y participación en el proyecto.

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Primer Apellido: Segundo Apellido:	Fecha: Hora: Medio: entrevista presencial / online Herramientas de grabación:

DATOS DEL PROFESOR ENTREVISTADO
Rfa.: Sexo: Edad: Nacionalidad: Nivel de estudios: Situación laboral: Nº de años como docente de alemán:



CUESTIONARIO

0. ¿Qué opinas, en líneas generales, de la actividad docente de alemán en EEOOII y de la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje del alemán?
1. ¿Qué pensaste inicialmente cuando se te presentó el proyecto?
2. ¿Habías participado anteriormente en un proyecto de estas características?
3. ¿Qué acogida inicial tuvo el proyecto entre el alumnado?
4. ¿Cómo ha sido la respuesta del alumnado a lo largo del curso?
5. ¿Cómo valoras el grado de implicación del alumnado en el proyecto: su participación en la comunidad virtual y su nivel de interacción con los compañeros en la misma?
6. ¿Cómo has integrado el proyecto en tu quehacer diario y de acuerdo con la docencia que tenías programada?
7. ¿Qué dificultades has tenido en la implementación del proyecto?
8. ¿Qué dificultades te han expresado los alumnos durante el proyecto?
9. ¿Qué actividades habrías suprimido? ¿Qué materiales de los proporcionados no has empleado y por qué?
10. ¿Te hubiera gustado encontrar algún tipo de actividad diferente?
11. ¿Qué herramientas (ordenador, móvil) se han empleado para la realización de las actividades y cómo ha sido la experiencia de uso de las mismas? ¿Ha habido dificultades en su empleo? Describe las mismas en caso afirmativo.
12. ¿Qué aspectos del proyecto valoras positivamente?
13. ¿Qué propuestas de mejora harías?
14. ¿Qué balance final haces del proyecto tanto en relación con el impacto del mismo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alemán como sobre la actividad docente?
15. ¿Crees que sería bueno que se realizasen más actividades de este tipo en la EEOOII?
16. Como bien sabes, a pesar de haber realizado ingentes esfuerzos para implicar a más docentes en el proyecto, no ha sido posible ¿A qué crees que se debe?
17. ¿Qué crees que se podría hacer para conseguir que las EEOOII se impliquen en este tipo de proyectos?

Transcripción de las entrevistas

A continuación presentamos la transcripción de las entrevistas a los alumnos participantes en la experiencia educativa (3 de Aranda de Duero y 1 de Astorga), seguidas de las realizadas a sus respectivos docentes (1 de Aranda de Duero y 1 de Astorga).

Transcripción de las entrevistas a alumnos

Entrevistas a alumnos (1 de 4)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 20 de junio de 2018 Hora: 12,05 h Medio: entrevista de audio presencial (EOI Aranda) Herramientas de grabación: Cámara Canon EOS 7D

DATOS DEL <u>ALUMNO</u> ENTREVISTADO de la EOI de Aranda
Rfa.: alumno 1 Sexo: M Edad: 61 Nacionalidad: española Nivel de estudios: Bachillerato Situación laboral: ama de casa Nº de años aprendiendo alemán: 7, en la EOI Nivel de inglés: B1.1

MAG: Bueno. Estamos grabando. Estamos aquí reunidas, en la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero, el alumno 1 y Mercedes Abad. El alumno 1 es alumna de la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda y ha participado en el proyecto “deutschmobil”. Y nada, ahora vamos a hacer una entrevista de evaluación de este proyecto para conocer qué le ha parecido, en líneas generales, a alumno 1 el proyecto en su conjunto.

MAG: Hola alumno 1.

(risas)

Alumno 1: Buenos días Mercedes.

MAG: Hola. Bueno. La primera pregunta que me gustaría que me respondieras es los motivos por los que estudias alemán.

Alumno 1: Pues porque tengo familia allí, en Alemania y, lo encuentro muy interesante. Sí que me gusta el alemán también. O sea, que no lo llevo mal.

(risas)

MAG: Sí. La verdad que se nota que te gusta.

MAG: Centrándonos ahora más en el proyecto, me gustaría saber qué te pareció al principio cuando la docente 1.2, vuestra profesora, os contó acerca del proyecto. ¿Cuál fue tu primera impresión?

Alumno 1: Pues yo estuve encantada en participar -como en todas las cosas que me proponen- porque es una manera de aprender alemán de forma diferente.

MAG: Y luego, cuando ya os pusisteis a trabajar en el proyecto, en las actividades, por ejemplo. Las actividades que se os han ido proponiendo a lo largo de todo el curso ¿qué te parecieron?

Alumno 1: Pues estaban bastante bien porque muchas de ellas estaban relacionadas con temas que tenemos este curso ¿sabes? Y oye, pues también lo trabajabas a la vez que hacías el proyecto, pues trabajabas lo de clase.

MAG: A modo de refuerzo ¿no? Te servía como de refuerzo.

Alumno 1: Sí, sí. Claro.

MAG: Luego, ¿hubo alguna actividad o algún tipo de actividad que te haya gustado más?

Alumno 1: Mmmm. A veces, cuando teníamos, en fechas concretas, en que teníamos que buscar alguna información de alguna cosa, pues como lo de San Nicolás o los Carnavales ... Sabes también que busqué información de cómo se celebraban los Carnavales en Alemania, principalmente en Köln ...

MAG: Sí. Sí, sí. Ya me acuerdo.

Alumno 1: Y lo del Conejo de Pascua y todas esas cosas, esas costumbres que tienen de guardar los huevos, luego la gente tiene que ir a buscarles. Todo eso son trabajos extra que estuvieron bien para información de las costumbres que tienen allí.

MAG: Veo que te gustó más esa parte, la de las actividades improvisadas. Porque eran dinimizaciones que hacía yo para animaros a participar más en la comunidad.

Alumno 1: Sí. Sí, sí.

MAG: Y luego, ¿de estas actividades, de las que hacíais parte en clase y luego compartíais algo en la comunidad?

Alumno 1: Bien. Pues todo bien, porque también he tenido que buscar información. Porque yo así, a voz de pronto, no me salen las cosas (risas). Y sí, oye, buscando, luego encuentras información que puedes desarrollar, que estás de acuerdo con ella y eso, y lo escribes.

MAG: Pero, ¿qué es en concreto...? ¿qué aspectos te parecen buenos de ese tipo de actividades, por ejemplo, si tú lo contemplas desde el punto de vista de que estás aprendiendo un idioma? ¿Para tu proceso de aprendizaje del alemán, por ejemplo ...?

Alumno 1: Sí. Oye, porque luego yo busco la información y claro, tengo que saber ponerlo de la manera correcta en alemán, que no es como en español que ahí lo sueltas todo... (risas)...

MAG: Sí. Te sale de manera natural...

Alumno 1: Hombre, claro. Y, aun así, también había fallos, muchos fallos... (risas)

MAG: Bueno. Luego, además de lo que publicabais cada uno, estaba el aspecto de la interacción. O sea, cuando uno publicaba, subía algo a la comunidad, pues se esperaba también que hubiera interacción. ¿Cómo ha sido tu interacción en la comunidad con las otras personas que han participado? Y, ¿cómo te ha parecido la interacción de los otros?

Alumno 1: Oye, yo sí que leía todo lo que publicaban las demás personas y sí que decía que me parecía bien lo que habían escrito y eso. Y a mí también me gustaba ver que lo que escribía yo le interesaba a los demás. O sea, que sí que lo leían. Es interesante saber que la gente se interesa por lo que estás haciendo.

MAG: ¿No te parece que tal vez podíais haber hablado más? Porque yo sí que veía, por ejemplo, que dabais al “me gusta”, pero ¿a nivel de comentarios...?

Alumno 1: Sí. Sí que puede ser. Pero ya sabes que yo... (risas) soy de pocas palabras. (risas)

Alumno 1: Sí que he visto que, por ejemplo, alumno 4, la de Astorga, sí que hacía algún comentario más o eso ¿sabes? O la profesora de allí, y eso ... Oye, que sí que me gustó la idea esa. Pero bueno. A veces también por un poco de falta de tiempo. Porque como estoy metida en tantas cosas también yo, pues ... (risas).

MAG: O sea, una de las razones sería la falta de tiempo.

Alumno 1: Sí, sí, también. Porque es que si no, yo me lío mucho... (risas)... Como empiece, luego me lío mucho y me tiro las horas muertas ahí para hacer “naaa”... (risas).

MAG: Luego, a nivel de dificultades, ¿te has encontrado con alguna? ¿a nivel técnico, por ejemplo, o...?

Alumno 1: No. No yo...

MAG: Lo de la falta de tiempo que comentabas...

Alumno 1: Ya, no. Porque oye, yo lo que suelo manejar en el ordenador y eso y, pues lo llevo bien. Tampoco me meto ahí en cosas más raras que, a lo mejor, no sé cómo funcionan. Pero sí. Alguna vez que hemos tenido que hacer algún PowerPoint [al margen del proyecto] o cosas de esas pues sí que me las apaño... (risas).

MAG: ¿Tú conocías ya la aplicación que hemos utilizado, Google+? ¿o no?

Alumno 1: No. No, no, no. No lo había usado nunca. Uso poco lo del Internet así.

MAG: Y ¿aprendiste?, ¿os enseñó un poco a manejarla la docente 1.2 al principio?

Alumno 1: Sí. Sí que nos estuvo explicando todos los puntos y eso, pero, de todas maneras, también me lo estuve leyendo un poco [el tutorial de uso de Google+⁷¹] y eso para enterarme bien de cómo iba la cosa. Porque, desde que te lo explican hasta que lo empiezas a hacer... a mí, a lo mejor, ya se me ha olvidado... (risas).

MAG: Sí. Y esto hay que ponerlo en la práctica también...

⁷¹ Como ya hemos comentado MAG preparó un tutorial en profeso sobre el manejo de la herramienta G+.

Alumno 1: Claro. Sí, sí. Como no lo lleves a la práctica ... un poco difícil.

MAG: Y luego. ¿Qué te parece?, ¿qué aspectos del proyecto valoras más positivamente?

Alumno 1: Pues, principalmente, pues que he conocido gente nueva, que, yo pienso que es maja. Y además, pues oye, conoces sitios nuevos de dónde vive esta gente y eso y oye, te entra interés por ir a visitarlos...

MAG: Y todo esto [además] en lengua alemana...

Alumno 1: “Ja, ja!” (¡sí, sí! en alemán)

(risas)

Alumno 1: “Ja, ja!”, ¡eso me sale siempre! ¿eh?

(risas)

MAG: Sí.

(risas)

MAG: Entonces, ¿qué dirías? ¿Ha cubierto el proyecto tus expectativas con respecto al momento en el que se os presentó?

Alumno 1: Bueno. Al principio yo no sabía exactamente en qué consistía el proyecto, si yo podría desarrollar esta nueva manera de trabajar o de estudiar. Pero, yo creo que al final bien. Que sí que me ha salido bastante bien. Oye, eso lo tienes que decir tú... (risas)

MAG: No. Pero, cuando empiezas con algo pues ... esperas cosas ¿no?

Alumno 1: Ya ...

MAG: Entonces, para ti personalmente, ¿te parece que te ha ayudado a mejorar en el idioma o ha hecho que sea más divertido porque son otras herramientas, otra manera de aprender?, ¿o, a lo mejor, ha sido más complicado?

Alumno 1: No, oye. Yo creo que ha estado bastante bien porque trabajas de otra manera, se te hace más ameno el aprendizaje de la lengua. Aprendes, a lo mejor, otras formas de expresarse de la gente... y vocabulario nuevo. Aunque yo, a mí no se me quede. Pero, por lo menos... a lo mejor, de repetirlo una vez y otra algo se me irá quedando.

MAG: Sí, seguro.

MAG: Y, ¿hay alguna cosa que te hubiera gustado encontrar en el proyecto?, ¿algún tipo de actividad o...?

Alumno 1: Yo, es que no...como tampoco conozco más proyectos de estos... no puedo opinar mucho. Pero, yo creo ha estado bastante bien todo. No sé, no he echado en falta nada. No sé... (risas)

MAG: Y luego, ¿qué crees?, ¿se debería incluir este tipo de actividades en las Escuelas Oficiales de Idiomas?

Alumno 1: Está bien. Lo que he dicho antes. Que se te hace más ameno el aprendizaje de la lengua y, oye, hablas con otras gentes y conoces cómo piensan ... Y todo en alemán, claro. (risas)

MAG: Sí. Que esa es también parte importante, el aprendizaje del idioma.

Alumno 1: Sí, claro. Por eso te digo. Y otros puntos de vista de los temas que se exponen y eso. Sí, está bien. Porque cuando tú, en clase, mandas hacer por ejemplo una redacción de algún

tema sólo conoces lo que has escrito tú. No ves lo que los otros alumnos han hecho ni nada. Y aquí, sí que lo ves. Claro.

MAG: Muy positivo. Me parece eso que dices un detalle a tener en cuenta. Es un aspecto positivo, de verdad.

Alumno 1: Claro, claro.

MAG: O sea, que en conjunto, el balance final que harías del proyecto ¿sería...?

Alumno 1: Que muy bien. Fenomenal la experiencia. Que es la única que he hecho, pero bien. Que lo he llevado muy bien. Que ya, con las edades que tenemos... (risas)

MAG: Pero es que has trabajado muy bien. ¡Muy bien y mucho!

Alumno 1: Ya, pero...

MAG: ¿Alguna cosa que se te ocurra que se pudiera hacer para mejorar el proyecto?

Alumno 1: Pues, lo que te he dicho antes... Pues como no he trabajado antes en estos proyectos, pues no sé qué otros aspectos podría haber...

MAG: Por ejemplo...

Alumno 1: Pero bien, yo creo que bien, que ha estado bien. Sí.

MAG: Por ejemplo, ¿qué te hubiera parecido si hubiera habido más alumnos que participaran?

Alumno 1: ¡Ah, bueno! ¡Eso sí, sí! Sí que es verdad que eso lo tenía yo pensado también. Que hubiese sido mucho mejor, claro. Pero, yo entiendo que los alumnos que están aquí estudiando, pues están con 2º de Bachiller, que tienen mucho trabajo... Luego tienen también deportes... Y todo es demasiado. Porque yo, por lo menos, tengo que trabajar mucho aquí [para aprender alemán]. O sea que... A lo mejor a ellos les resulta más fácil y no tienen que invertir tanto tiempo como invierto yo ¿sabes? Pero sí, oye, bien.

MAG: Muy bien alumno 1. Pues muchas gracias por la entrevista y por tu trabajo y por participar en el proyecto. ¡Ha sido un placer!

alumno 1: ¡Pues encantada yo también!

(risas).

Entrevistas a alumnos (2 de 4)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 6 de julio de 2018 Hora: 12,45 h Medio: vídeo-entrevista online, vía Hangouts Herramientas de grabación: Screencast-O-Matic, versión <i>for Education Solo Deluxe</i>

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO de la EOI de Aranda

Rfa.: alumno 2

Sexo: H

Edad: 17

Nacionalidad: española

Nivel de estudios: 2º Bachillerato + EBAU

Situación laboral: estudiante

Nº de años aprendiendo alemán: 4, en la EOI

Nivel de inglés: B1

MAG: Vale. Pues ahora estamos grabando. Estamos aquí haciendo una vídeo-entrevista. Una entrevista de evaluación del proyecto “dm”, el proyecto “deutschmobil”, en el que han participado este año, en el curso 2017-2018, las Escuelas Oficiales de Idiomas de Aranda de Duero y de Astorga. Y estoy hablando ahora con alumno 2, uno de los participantes en el proyecto. ¡Hola alumno 2!

Alumno 2: Hola.

(risas)

MAG: Bueno, te quería hacer un par de preguntas introductorias. La primera de ellas, los motivos por los que aprendes alemán.

Alumno 2: Pues porque me apunté, en plan ... Bueno, me apuntó mi madre y luego vi que me gustó. Y, pues dije, ¿por qué no seguir? Porque sí que puede ser bueno para el futuro y demás. Y, pues quieras que no, pues todo eso es bienvenido. Así que, yo creo que sí que puede venir bien para el futuro.

MAG: ¿Tú sabes inglés ya?

(alumno 2 tarda en reaccionar. Ocurre más veces a lo largo de la entrevista porque el sonido le llega con retardo a alumno 2, a pesar de haber intentado solucionar el problema).

Alumno 2: ¿Perdón?

MAG: Inglés, ¿sabes inglés?

Alumno 2: Sí, sí. Llevo desde pequeño. Desde el nivel básico en el Instituto, porque nunca he dado clase particular. Extraescolares y demás, nunca he dado clases. Entonces, tengo el nivel de Instituto, hasta segundo de Bachillerato.

MAG: ¿Qué nivel dirías que tienes tú? ¿un nivel B1, un nivel B2?

Alumno 2: Pues es que no lo sé exactamente ...

MAG: En principio es un B1.

Alumno 2: Intermedio, intermedio yo creo que es.

MAG: Sí, pues un B1.

Alumno 2: Me imagino que sí.

MAG: Muy bien. Vamos a pasar a un par de preguntas relacionadas con el proyecto.

Alumno 2: Vale.

MAG: ¿Recuerdas cuando la docente 1.2 os presentó en clase el proyecto? Cuando la docente 1.2 os presentó el proyecto en clase ¿qué os pareció?, ¿qué impresión te provocó?, ¿qué te pareció inicialmente?

Alumno 2: Pues... no sé. Me pareció algo curioso porque nunca lo había visto antes. Y sí que me pareció interesante, la verdad. Y, no sé. Yo creo que sí podía ser interesante para hacer.

MAG: Luego, cuando os pusisteis a hacer las actividades del proyecto, las actividades que se os iban proponiendo ¿qué te pareció? ¿qué opinabas de las actividades?

Alumno 2: Sí. Pues yo creo que sí que fueron apropiadas porque eran temas que dábamos en clase y que se veían bien. Entonces, sí que es verdad que sí que me parecían apropiados. No tenían nada de dificultad en el sentido de que no podían malinterpretarse ni nada, yo creo. No hacían daño a nadie. Entonces [me parecían bien].

MAG: ¿Hay alguna actividad, en especial, que te gustara? ¿o algún tipo de actividad? ¿alguna actividad en concreto o algún tipo de actividad?

Alumno 2: No, porque debido al curso en el que estoy este año, en segundo de Bachillerato, pues tuve que centrarme más en el curso que en otra cosa. Entonces no pude estar muy activo con esto de “deutschmobil”. Pero, aun así, me parecía una actividad muy interesante. Si hubiera sido en otro curso, si no me hubiera pillado con este curso, vaya, pues sí que podría haber estado más activo y más atento al programa.

MAG: Sí. Lo que tú dices también le ha pasado a otro compañero del mismo curso, que estabais centrados en la EBAU, que es normal.

Alumno 2: ¿Perdona?

MAG: Que tú, igual que otro compañero tuyo, que estabais más centrados en la EBAU. Que es un curso muy importante para vosotros.

Alumno 2: Sí. Además que, yo al menos, necesitaba bastante nota. Entonces sí que tenía ese hándicap.

MAG: Bueno. Al final lo has conseguido ¿no?

Alumno 2: Sí, sí. Sí que me daba para lo que quería hacer. Además, me ha dado buena nota. Así que estoy muy contento con eso, que era mi prioridad.

MAG: ¡Genial! ¡Enhorabuena!

MAG: El poco tiempo que has podido participar, ¿has tenido ocasión de interactuar con otros alumnos, con los alumnos de Astorga?

Alumno 2: Sí. Vamos, con el tema de la presentación y todo esto pues vi cómo era el resto de compañeros que participaba y demás. Entonces, pues sí. Yo creo que sí. Además, al hacerlo por Google+ se podía decir si estabas de acuerdo con una cosa o con otra, si te gustaba más ... Es algo que estaba muy bien.

MAG: Y luego, al margen de la dificultad que ya hemos comentado, que tú estabas este año preparando la EBAU, ¿te has encontrado con algún otro tipo de dificultad? ¿dificultades técnicas o cualquier otro tipo de dificultad?

Alumno 2: No, yo creo que no. Bueno, también entre el curso [de Bachillerato] y que yo tampoco miro mucho el correo [electrónico], pues tampoco me enteraba mucho de cuándo

salían las cosas y demás... Pero básicamente por eso, porque yo no suelo mirar el correo [electrónico]. No por otra cosa, no porque en ningún momento nos hubieran dicho... que no nos informaran de cuándo salían las cosas y demás, sino por eso, porque no lo miro.

MAG: ¿Eres más, a lo mejor, de consultar redes sociales y no de correo electrónico?

Alumno 2: Claro. El correo no lo suelo mirar.

MAG: Eso es otra cosa a tener en cuenta para ediciones futuras. Saber lo que consultáis vosotros, también.

MAG: Luego, ¿si tuvieras que describir algún aspecto positivo del proyecto? Si te dijeran: ¿qué aspecto te ha parecido más positivo del conjunto del proyecto?

Alumno 2: Pues así, positivamente, me parece que es algo muy interesante porque, quieras que no, puedes comunicarte con otras personas que también están haciendo lo mismo que tú. Y, pues al final, pues entre nosotros ... vas aprendiendo unas cosas de otras personas... de si igual una persona ha hecho una redacción o lo que sea... tú ves dónde puede haber fallado o dónde puedes haber fallado tú. Y me parece algo curioso. Me parece que es una actividad muy interesante y que sí que se podría hacer más veces.

MAG: ¿Consideras que puede ayudar en el aprendizaje del alemán?

Alumno 2: Sí, yo creo que sí.

MAG: Y el tiempo que has podido participar, ¿consideras que el proyecto ha cubierto tus expectativas?

Alumno 2: Sí, dentro de lo que he podido participar, pues sí.

MAG: ¿Crees que este tipo de actividad debería incluirse en las clases, en las Escuelas Oficiales de Idiomas?

Alumno 2: Sí, yo creo que sí. Pero claro, con unos grupos más grandes sobre todo. Que, según lo que nos dijeron, era la idea inicial. Pero claro, nosotros éramos un grupo pequeño y, en el otro lugar también... Entonces, pues igual, si se hubiera podido, haberlo hecho con una tercera Escuela de Idiomas o con más, vaya. Si hubiera sido con más grupo sí que hubiera sido mejor. Pero vamos, son circunstancias que se han dado. Entonces no se puede hacer nada.

MAG: ¿Te refieres, con grupos más grandes para que haya más actividad en la comunidad?

Alumno 2: Sí, claro, para que haya más movimiento de gente, más...

MAG: ¿Más interacción?

Alumno 2: Sí, que la gente participe más ... Igual, si se trabaja en grupos, pues la gente como que no tiene esa vergüenza que puede darse.

MAG: ¿Se te ocurre alguna actividad de mejora que se podría hacer? ¿algo que podría mejorar el proyecto?

Alumno 2: ¿Perdón? (el sonido no le llega bien a alumno 2).

MAG: ¿Alguna...?

Alumno 2: ¿Perdón, perdón?

MAG: ¿Se te ocurre alguna idea para mejorar el proyecto?

Alumno 2: ¿Para mejorarlo?

MAG: Sí. Algo que te habría ...

Alumno 2: Vale. Pues yo creo, para mejorarlo eso, agrandar lo que es la comunidad y participar igual, más en grupo para... porque igual, muchas veces también, esa vergüenza que hay, pues como que te echa para atrás y demás a participar. Yo creo.

MAG: O sea, hacer más actividades grupales ¿no?

Alumno 2: Sí. Sí, sí. Yo creo que sí.

MAG: Muy bien. Y, ¿si tuvieras que hacer un balance final del proyecto?

Alumno 2: Pues, sí que me parece... sí que me ha parecido bien este proyecto. Yo, personalmente, sí que me parece bien si se puede volver a hacer en otras Escuelas de Idiomas y demás. Yo creo que sí que es una buena idea. Y si se hace bien, sí que puede tener futuro, creo.

MAG: Muy bien. Pues no sé si quieres añadir alguna cosa más. Yo, por mi parte, no tengo ninguna pregunta más.

Alumno 2: No, yo creo que tampoco.

MAG: Vale. Pues muchas gracias alumno 2. Voy a cortar la grabación. Un momento...

Alumno 2: De nada.

Entrevistas a alumnos (3 de 4)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 20 de junio de 2018 Hora: 12,40 h Medio: entrevista de audio presencial (EOI Aranda) Herramientas de grabación: Cámara Canon EOS 7D

DATOS DEL <u>ALUMNO</u> ENTREVISTADO de la EOI de Aranda
Rfa.: alumno 3 Sexo: H Edad: 17 Nacionalidad: española Nivel de estudios: 2º Bachillerato + EBAU Situación laboral: estudiante Nº de años aprendiendo alemán: 4, en la EOI Nivel de inglés: B2

MAG: Vale. Estamos grabando.

Alumno 3: Vale.

MAG: Estamos aquí, en la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda, alumno 3 y Mercedes Abad García.

Alumno 3: Sí.

MAG: alumno 3 ha estado participando este año, en el curso 2017-2018, como alumno, en el proyecto “deutschmobil”. Y vamos a hacer una entrevista de evaluación sobre cómo ha funcionado el proyecto desde su punto de vista.

MAG: Hola alumno 3.

(risas)

Alumno 3: Hola Mercedes.

MAG: En primer lugar me gustaría saber cuáles son los motivos por los que aprendes alemán.

Alumno 3: Bueno, principalmente, porque a mi madre le gusta ... mi madre estaba interesada en que aprendiera otro idioma aparte de inglés. Y yo creo, que el alemán era un idioma que me gustaba y, por eso lo empecé a estudiar.

MAG: Pasando ya al tema del proyecto en sí. La primera vez que oíste hablar del proyecto, que os contó la docente 1.2 en clase acerca del proyecto, ¿qué primera impresión tuviste?

Alumno 3: Pues, vamos, yo ... a mí me pareció que era un proyecto atractivo y me pareció interesante. Y luego, conforme se fueron sucediendo las actividades pues, por la falta de tiempo, no pude estar involucrado de lleno en el proyecto. Pero, lo primero, al principio, me parecía interesante.

MAG: Bueno. Durante el tiempo que estuviste participando en las actividades, ¿qué te parecieron las actividades propuestas?

Alumno 3: Algunas podían ser un poquillo aburridillas porque me quitaban demasiado tiempo. Y entonces yo...

MAG: ¿Como por ejemplo? ¿A qué te refieres?

Alumno 3: Por ejemplo hacer alguna redacción y eso. A ver, que yo sé que es bueno para aprender alemán. Pero, yo estaba centrado en mis estudios de bachillerato y entonces, no las podía emprender correctamente. Si llego a estar en otro curso, pues las podría haber realizado.

MAG: Porque tu situación sí, este año preparando la EBAU, ha sido una situación muy especial ¿no?

Alumno 3: Sí, porque encima necesitaba sacar mucha nota. Y entonces, lo principal, era la EBAU y el Bachillerato y dejé el alemán un poco aparte.

MAG: Luego, de las actividades que pudiste hacer, ¿hubo alguna que te gustó especialmente por lo que fuera? ¿por el tipo de actividad, que te pareció divertida o por cualquier otro motivo? ¿Alguna de la que dijeras especialmente: “¡Ah, mira, pues esta me ha gustado!”

Alumno 3: Ahora mismo no recuerdo. Pero, no sé si hicimos algunas de unos juegos interactivos acerca de las nuevas tecnologías y eso, que no sé si estaba relacionada con el proyecto, vamos sí. Esa me gustó.

MAG: ¿Cuándo estuvisteis alumno 1 y tú, que teníais que responder a unas preguntas y había como un ...?

Alumno 3: Sí, esa me pareció interesante acerca de las tecnologías.

MAG: ¿Por el tema entonces te pareció [interesante]?

Alumno 3: Sí.

MAG: ¿Y alguna otra? O no te acuerdas...

Alumno 3: No recuerdo mucho, la verdad.

[risas]

Alumno 3: ¡Ah! ¡Había una que era de describir tu ciudad!

MAG: Sí, la primera actividad.

Alumno 3: Sí, pues esa estaba bien. Sí, porque yo me siento muy orgulloso de mi pueblo. Entonces, conté cosas de mi pueblo y me gustó eso.

(risas)

MAG: Muy bien. Luego, dentro de la comunidad, ¿qué te ha parecido la interacción que ha habido entre vosotros? Vosotros subíais cosas, habéis subido por ejemplo lo que dices tú, redacciones de tu ciudad, cada uno de su ciudad. Pero luego, la interacción que había entre vosotros, a la hora de comentar lo que los otros hacían, ¿cómo te ha parecido?

Alumno 3: Quizá un poco pobre. Porque yo casi no tuve contacto con las otras dos alumnas de la otra ciudad, de Astorga. Pues casi no tuve contacto. Vamos, de hecho creo que no escribí ni un comentario. (risas)

MAG: Ni tampoco un “me gusta”.

Alumno 3: Nada, nada.

MAG: Y esto ... ¿a qué se debió?

Alumno 3: ¿El que no hiciera nada?

MAG: Sí.

Alumno 3: Bueno, pues como ya he comentado, [debido] a mi situación. Y yo soy un poco pasota para algunas cosas, igual. No sé.

MAG: ¿Ha habido algún tipo de dificultad a la hora de participar en el proyecto para ti? Bueno, ya has comentado en realidad tu situación personal, que estabas muy centrado en la EBAU porque necesitabas una nota muy alta. Pero luego, por lo demás, ¿otro tipo de dificultades? ¿Dificultades de tipo técnico o...?

Alumno 3: ¡Ah, no! Porque era muy sencillo de entender. Entonces, eso estaba bien. El Google+ era ¿no?

MAG: Sí

Alumno 3: Eso era sencillo de entender. Vamos, ha sido más culpa mía que no dificultades del proyecto.

MAG: Y, ¿qué aspectos valorarías positivamente del proyecto? ¿De lo que has podido ver?

Alumno 3: Pues, no sé, vamos. Que puedes ... por ejemplo cuando describían su ciudad de Astorga, pues que hacían buenos chocolates y eso ... pues puedes conocer otras ciudades, puedes conocer la otra ciudad. Y también puedes conocer a otras personas un poco. Porque, yo por ejemplo, alumno 4, la chica de allí [de Astorga] estaba haciendo segundo de bachillerato, pero ella estaba más centrada en el proyecto. Entonces, pues bueno, la conocí.

MAG: Y con respecto ... Bueno, al principio, cuando la docente 1.2 os contó, os presentó el proyecto... Normalmente, cuando a uno le pasa eso espera determinadas cosas ¿no? Entonces,

¿te parece que este proyecto ha cubierto tus expectativas iniciales, lo que esperabas al principio?

Alumno 3: Sinceramente, no esperaba mucho. Vamos. Yo, como este proyecto ... ¿cuándo se presentó? ¿en diciembre o en noviembre?

MAG: Octubre. En octubre se presentó, sí.

Alumno 3: Bueno, pues yo ya tenía claro que tenía que sacar nota alta para medicina. Entonces, he ido dejando el alemán exponencialmente a lo largo del año. Y con ello el proyecto. No puedo hablar mucho, porque, vamos, no hice mucho caso al proyecto.

MAG: Ya. ¿Podrías hacer una valoración final del proyecto, en el sentido del tiempo que pudiste participar, si te parece que ha beneficiado el aprendizaje del alemán, si te ha ayudado a aprender más alemán?

Alumno 3: Pues, lo poco que he participado, sí, porque, aunque no me gusta hacer redacciones, en realidad es donde más se practica la gramática y el vocabulario. Y, vamos, como había que hacer redacciones para el proyecto, pues sí que te ayudaba a aprender alemán. Sí, yo lo valoro positivamente lo que hice.

MAG: Y, ¿harías alguna propuesta de mejora?

Alumno 3: Mmmm, pues no sé. A mí me parece que estaba bien como está.

MAG: ¿Alguna actividad que, por ejemplo, hayas echado de menos?

Alumno 3: Pues no sé. Igual se podía haber hecho una conversación vía Skype o Hangouts con la otra Escuela Oficial de Idiomas de Astorga. Igual hubiese sido interesante.

MAG: Sí, sí. En realidad era la idea. Pero, como bueno, al final ... parece que estabais muy ocupados todos ...

Alumno 3: Sí. Ves es que estábamos...

MAG: Sí, ha coincidido así este año...

MAG: Bueno. Pues no sé si hay alguna cosa más que te gustaría comentar.

Alumno 3: No. No hay nada más que quiera comentar.

MAG: Muy bien. Pues muchas gracias, alumno 3.

Alumno 3: Vale.

MAG: Vamos a parar la grabación ...

Entrevistas a alumnos (4 de 4)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 14 de junio de 2018 Hora: 19,30 h Medio: vídeo-entrevista online, vía Hangouts Herramientas de grabación: Screencast-O-Matic, versión <i>for Education Solo Deluxe</i>

DATOS DEL ALUMNO ENTREVISTADO de la EOI de Astorga

Rfa.: alumno 4

Sexo: M

Edad: 16

Nacionalidad: española

Nivel de estudios: 2º Bachillerato + EBAU

Situación laboral: estudiante

Nº de años aprendiendo alemán: 4, en la EOI

Nivel de inglés: B2

MAG: Bueno. Pues ya estamos grabando. Aquí estamos alumno 4 y Mercedes Abad que hemos participado en el proyecto de la comunidad virtual en Google+ “deutschmobil”. Y vamos a pasar a hacer una entrevista para valorar y evaluar el proyecto, el funcionamiento del proyecto. Tengo un par de preguntas introductorias sobre qué motivos te han llevado a ti a aprender alemán. ¿Por qué aprendes alemán tú?

Alumno 4: Aprendo alemán porque desde pequeña siempre se me han dado muy bien los idiomas y nunca me ha hecho falta estudiarlos para nada. Y tengo mucho interés en otras culturas y otras opiniones completamente distintas. Y creí que en el alemán iba a encontrar otra puerta para conocer esas culturas. Y así empecé.

MAG: Muy bien. Y ¿cuántos llevas aprendiendo alemán?

Alumno 4: Alemán este es el cuarto [año].

MAG: ¿Siempre en la Escuela Oficial de Idiomas?

Alumno 4: Siempre.

MAG: E inglés, ¿Sabes inglés?

Alumno 4: Sí. El año pasado también estuve en la Escuela de Idiomas [aprendiendo inglés]. Pero, en general, siempre en el instituto y en el colegio.

MAG: ¿Qué nivel dirías que tienes tú de inglés? ¿Un B2? ¿Un B1?

Alumno 4: Sí, prácticamente un B2.

MAG: Sí. Vale. Muy bien. Pues nada. Pasamos ya directamente a preguntas relacionadas con el proyecto, ¿vale?

Alumno 4: Vale.

MAG: Bueno. En primer lugar, ¿qué te pareció inicialmente el proyecto cuando la docente 1.1 y te lo contó en el aula? ¿Qué impresión te produjo?

Alumno 4: Lo vi una muy buena oportunidad porque al ser una Escuela de Idiomas tan pequeña siempre he sido, hemos sido muy pocos en clase y de hecho este año he estado sola en clase con la docente 1.1. Entonces me daba la oportunidad de conocer a más gente y gente de mi edad que estudiara el idioma.

MAG: Luego se puso el proyecto en marcha y se han realizado diferentes actividades. En general, ¿qué opinas de las actividades que se han propuesto? Tanto aspectos positivos como negativos. Lo que te parezca, en líneas generales. ¿Qué te parecían las actividades que se han hecho a lo largo de todo el curso?

Alumno 4: Creo que, en general, se han tocado los temas como ... como ... que han sido temas de los que de verdad todos podemos hablar en cualquier momento y que no requieren ningún esfuerzo en pensar o preparar algo, sino que nos tocaban y, a la vez, podíamos hablar de ello con facilidad. Pero tampoco nos obligaban a dar mucho de nosotros. Entonces creo que hemos tocado siempre los temas más fáciles, por así decirlo.

MAG: Y luego, ¿ha habido alguna actividad que te ha gustado más o un tipo de actividad que te ha gustado más? y ¿por qué motivo?

Alumno 4: Yo creo que lo mejor ha sido que pudiéramos comentarnos unos a otros en nuestras publicaciones. Porque es la mayor interacción que teníamos.

MAG: Porque luego tú ... Yo sí que he visto que intentabas interactuar con el resto de alumnos. ¿Cómo te ha parecido que ha funcionado la interacción? Aspectos positivos y negativos.

Alumno 4: Creo que bien. Lo que pasa es que al final sólo éramos dos [personas]. Al principio un poco mejor. Pero, en general, muy bien.

MAG: ¿No te parece que, a lo mejor, se podía haber interactuado más?

Alumno 4: Sí, quizá sí. También es verdad que, por ejemplo, la docente 1.1 siempre me animaba a eso, a interactuar. Entonces quizá también lo he hecho más por eso.

MAG: Tú dices que para ti un aspecto importante era la interacción y, sin embargo, no se ha producido muy a menudo. ¿Tú por qué crees que ha sido así?, ¿qué te parece?, ¿cuáles son las causas? Porque a lo mejor en un chat con otros ... yo que sé... pues con tus amigos o en otro espacio, la interacción es como más rápida y sí que hay más interacción y, en este caso, ¿por qué te parece que ha sido así, que ha habido menos interacción?

Alumno 4: No lo sé del todo, pero puedo entender que haya personas que para ellas interactuar simplemente es leer lo que otra persona piensa y lo que otra persona expresa y con esto ya se interactúa bastante. Y no necesitan escribir un mensaje. Pero a mí, siempre leer algo me genera una opinión. Entonces, yo entiendo que haya personas que decidan no compartir esa opinión o que no lo consideren necesario.

MAG: Muy bien. ¿Ha habido algún aspecto a nivel técnico, a nivel de tiempo ... que te haya ocasionado dificultades durante el proyecto?

Alumno 4: No, ningún problema. Además, que tenía la suerte de que al estar sola en clase, si no podía hacer algo en casa lo hacíamos en la Escuela de Idiomas y no tardábamos nada, sin ningún problema.

MAG: ¿No habéis tenido, no ha habido ningún problema técnico? ¿o, a lo mejor, tú por dedicarte a tus estudios has tenido menos tiempo a lo mejor que en una situación...? Porque tú estás preparando la EBAU...

Alumno 4: Bueno ya la acabé la semana pasada.

MAG: Sí, ¡qué hoy salían las notas! ¿Qué tal?

Alumno 4: ¡Bien! ¡Muy bien!

MAG: ¡Enhorabuena!

MAG: Y volviendo un poco al proyecto, ¿qué aspectos valoras positivamente?

Alumno 4: La posibilidad de abrirte a gente que hable este mismo idioma, pero con la que tú no sueles estar acá. Porque el alemán no es un tema demasiado extendido en España para nada. Yo creo que conozco a una persona fuera de la Escuela de Idiomas que pueda hablar [alemán] y es porque es de mi familia, que puedo hablar con él. Entonces da la oportunidad de eso, de abrirte a personas que también lo conozcan y que compartan esta afición.

MAG: Muy bien. Y, en líneas generales, ¿te parece que el proyecto ha cubierto tus expectativas? Tú piensa en la sensación que tuviste cuando os explicó la docente 1.1 el proyecto y al final, ¿te parece que se han cumplido las expectativas o no? ¿o a medias?

Alumno 4: Creo que sí porque era como otra herramienta más que teníamos en clase. No solo teníamos los temas y lo que nosotras preparábamos, sino que aparte teníamos el proyecto. Entonces es como que hemos ampliado. O sea, yo he podido ampliar mucho más mi conocimiento, mi vocabulario y he podido hablar de otras cosas que posiblemente sin él [el proyecto] no hubiera hablado de ellas.

MAG: Y ¿hay alguna cosita que te hubiera gustado encontrar en el proyecto?, ¿algún otro tema u otro tipo de actividad, otros recursos...?

Alumno 4: Quizás que pudiéramos habernos visto unos a otros y haber podido hablar en alemán unos con otros.

MAG: Sí, como estamos haciendo ahora tú y yo ahora, pero en alemán ¿no?

Alumno 4: Sí.

MAG: Y, ¿crees que la Escuelas de Idiomas debería incluir este tipo de actividades en el aprendizaje de idiomas?

Alumno 4: Sí, quizás en clases de inglés o clases más grandes no sería tan efectivo porque es mucha gente y al final en inglés es mucho más fácil relacionarte. Pero con idiomas no tan extendidos lo veo muy útil.

MAG: ¿Si tuvieras que hacer un balance final de todo el proyecto en conjunto?

Alumno 4: Bueno, siempre bueno.

(risas)

MAG: Sí. Bueno. Pues, no sé si se te ocurre alguna propuesta de mejora o alguna cosa más que quieras añadir? Yo, por mi parte, no tengo ninguna pregunta más. Pero, a lo mejor, se te ocurre a ti algo que pueda ser interesante para el proyecto.

Alumno 4: Creo que no tengo nada.

MAG: Pues nada. Voy a cortar ya la grabación. Muchas gracias. Un segundo ...

5.7.3.2. Transcripción de las entrevistas a profesores

Entrevistas a profesoras (1 de 2)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 14 de junio de 2018 Hora: 17,30 h Medio: vídeo-entrevista online, vía Hangouts Herramientas de grabación: Screencast-O-Matic, versión <i>for Education Solo Deluxe</i>

DATOS DEL <u>PROFESOR</u> ENTREVISTADO de la EOI de Astorga
Rfa.: docente 1.1 Sexo: M Edad: 42 Nacionalidad: alemana Nivel de estudios: licenciada Situación laboral: profesora de alemán de EOI Nº de años como docente de alemán: 7 años en Secundaria y 3 años en EOI

MAG: Bueno, pues ya estamos grabando. Estamos aquí la docente 1.1 y Mercedes Abad, y vamos a grabar una entrevista para poder evaluar el proyecto que hemos llevado a cabo durante todo el curso 2017-2018. Un proyecto colaborativo en la comunidad virtual de Google+ [*dm gelb*]. ¿Vale?

Docente 1.1: Vale.

MAG: Hola docente 1.1.

Docente 1.1: Hola.

MAG: Pues nada. Empezamos. Como introducción te quería formular un par de preguntas relacionadas con el funcionamiento general de las Escuelas Oficiales de Idiomas. A ti ¿qué te parece, qué opinas, en líneas generales de la actividad docente de alemán en las Escuelas Oficiales de Idiomas?

Docente 1.1: ¿Cómo exactamente?

MAG: El funcionamiento de las Escuelas, si...

Docente 1.1: Yo creo que funcionan bastante bien. Siempre hay buena colaboración entre los profesores. Pero claro, siempre son muy pocos profesores en cada Escuela. En Astorga somos

dos, pero realmente sólo es una jornada completa y una media. O sea, eso es muy poco. Pero, en general, bien.

MAG: Eso a nivel de profesorado y luego, por ejemplo, a nivel de alumnado, ¿cómo te parece en líneas generales que responde el alumnado, si se implica en el aprendizaje del alemán en líneas generales o es una actividad que hacen porque les mandan sus padres, por ejemplo?

Docente 1.1: Ah, sí, el alumnado. Bueno, hay de todo. Pero, normalmente sí que hay una implicación grande. Bueno, siempre hay algún alumno al que le mandan sus padres, sobre todo los que tienen 14, 15 años. Pero [los alumnos] ya con 16, 17, 18, ya son alumnos que quieren ellos y se implican bien en la clase. Trabajan, son buenos alumnos normalmente y la gente mayor que viene siempre tiene algún objetivo. Lo que pasa es que son pocos.

MAG: Muy bien. Vamos a pasar ahora a hablar un poco del proyecto y la primera pregunta que toca es ¿qué te pareció el proyecto la primera vez que oíste hablar de él?

Docente 1.1: Sí, me pareció que podría ser un proyecto interesante, pero también que podría ser mucho trabajo aparte para mí. Entonces, no sabía muy bien [si participar o no], pero bueno, al final decidí participar.

MAG: Y habías participado, entiendo que anteriormente no habías participado en un proyecto de este tipo.

Docente 1.1: No.

MAG: Y luego, una vez que empezaste con el proyecto en clase, el primer día de presentación del proyecto ¿qué te pareció, en líneas generales? ¿Cómo fue la acogida del alumnado? ¿Cómo lo acogió?

Docente 1.1: Bueno sí, bien, porque como son pocos, pues les hacía ilusión tener una interacción con otra gente, con más gente.

MAG: Y, en general, la respuesta del alumnado a lo largo del curso ¿Qué te ha parecido?

Docente 1.1: Sí, también. Siempre buena. Pero claro, como solo era una persona ... Yo tenía dos alumnos, pero una alumna dejó de venir...

MAG: Y por parte del alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda, ¿cómo te ha parecido la respuesta del alumnado?

Docente 1.1: Bueno. Siempre se hacía a veces un poco, un poco [largo], como que pasaban muchos días en recibir alguna respuesta [por parte del alumnado]. Pero luego, cuando había la respuesta bien, estuvo bien. Y claro, pero sólo participaba una alumna en Aranda...tenían que haber participado más.

MAG: Sí. En Aranda eran tres alumnos y solamente se implicaba alumno 1.

Docente 1.1: Sí. Se implicaba más alumno 1.

MAG: Los otros dos estaban dedicados más a la EBAU, a preparar la EBAU.

MAG: Y luego, por otro lado, para ti como profesora, ¿cómo has integrado el proyecto en tu actividad docente?, quiero decir, si ha formado parte de tu actividad docente o ha sido más como una actividad aparte. ¿Cómo lo has integrando en tu quehacer diario?

Docente 1.1: Sí que ha sido parte de mi actividad docente. No era nada extra y la alumna tampoco lo percibió así, creo. Porque los temas eran los mismos que estábamos tratando. Entonces era como seguir trabajando con el tema, pero de diferente manera.

MAG: Y luego, te ha parecido ... Vamos, ¿qué dificultades a la hora de implementar el proyecto ...? ¿Qué dificultades has tenido a la hora de implementar el proyecto? [Dificultades] de todo tipo. Yo que sé ... pues a lo mejor que...

Docente 1.1: Sí, a nivel técnico...

MAG: Sí, el técnico o a nivel ...

Docente 1.1: Más bien a nivel técnico, porque a mí no me funciona Google+ en mi móvil. No sé por qué, esa comunidad en concreto no funciona. No podía acceder a ella. No sé por qué. Nunca lo he entendido. A alumno 4 le pasaba al principio lo mismo, pero después cambió de móvil y sí, luego podía escribir desde el móvil.

MAG: Aha ¡Qué curioso!

Docente 1.1: Sí. Podía hacer cosas.

MAG: Sí, porque yo lo estuve mirando cuando me comentaste que teníais este problema. Pero, aparte de reconfigurar los [móviles], de descargar [borrar la App Google+] y volverlo a cargar no encontré ninguna otra respuesta [otra solución posible].

Docente 1.1: Sí, la técnica a veces es así. La tecnología a veces es así ... Es que no sé qué puede ser. Pero como tenemos proyector, Internet y ordenador en el aula, entonces no había problema. Lo hacíamos así. Y también yo imprimía los ejercicios, los imprimía en papel. Pero claro. Lo mejor hubiese sido hacerlo en el móvil. Eso hubiese sido lo mejor, pero como no funcionaba bien, pues lo hice así, imprimiendo. Entonces eso igual era un poco más de dificultad.

MAG: Sí, eso, la verdad, que es un misterio. Porque a nosotros sí que nos funcionaba el móvil. Y luego, también lo que dices tú, que a alumno 4 le funcionara después de comprar un nuevo móvil, que le funcionara la aplicación. Sí, igual tiene que ver con la antigüedad del móvil, que tiene algún elemento que lo dificulta ...

MAG: En cuanto a los alumnos, ¿ellos te han expresado alguna dificultad a la hora de participar en el proyecto? ¿De tiempo o de cualquier otro tipo? ¿tecnológica?

Docente 1.1: Bueno. Alguna vez sí que alumno 4 tardaba en colgar las cosas, pero también porque estaba estudiando para la EBAU, ha llevado también este segundo bachillerato. Entonces a veces no tenía tiempo. Entonces, claro. Si en Aranda se tardaba y aquí tardamos. Entonces ya sí... El factor tiempo sí que era una dificultad. Pero en hacer los ejercicios en sí no tenía problemas.

MAG: Luego, sobre las actividades que estaban programadas, ¿ha habido alguna actividad que no hayas hecho?, ¿alguna actividad o algún material que no hayas empleado y por qué?

Docente 1.1: Sí, lo he hecho todo.

MAG: Por ejemplo, lo que es la parte de la evaluación. ¿Lo hacías?

Docente 1.1: Bueno. Vale. La evaluación de la parte de los equipos y eso no lo he hecho.

MAG: ¿Por algún motivo especial?

Docente 1.1: Sí, porque no había suficientes alumnos.

MAG: ¿No te parecía necesario?

Docente 1.1: Sí, no he hecho. Sí, porque no me parecía necesaria esa parte.

... Suena un teléfono fijo de fondo...

MAG: Perdona. Es que me está sonando el otro móvil, el otro teléfono. Perdona. Ya está.

Docente 1.1: Sí, con alumnos de Secundaria, en una Escuela de Secundaria, sí que lo hubiese hecho.

MAG: A ver un segundito, que voy a apagar [el móvil]. Vale.

MAG: ¿Te hubiera gustado que hubiera algún otro tipo de actividad?

Docente 1.1: Igual, algún Hangouts me hubiese gustado entre los alumnos.

MAG: A mí también.

MAG: Y luego ... a ver... En cuanto a las herramientas que has empleado en el ordenador, el móvil ... Bueno, las herramientas que has empleado ya me lo has contado un poco antes. Pero, a la hora de trabajar, ¿qué herramientas tecnológicas has utilizado? ¿Cuáles han sido?

Docente 1.1: El ordenador y el proyector. Y luego también pues imprimir los documentos y había que hacer unas tarjetas que las plastifiqué. Pero, para los diálogos sí que utilicé el móvil.

MAG: En líneas generales, ¿qué aspectos valoras positivamente del proyecto?

Docente 1.1: El aspecto de interacción de los alumnos. Y también de poder hacer algo diferente en clase. Sí, eso me gustó mucho.

MAG: Muy bien. ¿Harías alguna propuesta de mejora? Pues, si lo hacemos el próximo año otra vez, que nos animemos, ¿harías alguna propuesta de mejora?

Docente 1.1: Pues de ... no sé cómo se podría hacer, pero que los alumnos sean más activos a la hora de escribir comentarios. O sea, comentarios...luego escribe otro [alumno] otro comentario y a este comentario otro comentario. O sea, un poco como tipo chat. [Pero] no sé cómo se puede conseguir [que participen los alumnos de esta manera]. Pero sí, algún tipo así. Pero claro ... ¡Ah! Y lo del vídeo [las vídeo-llamadas] también me gustaría. Pero claro, si no coinciden los horarios - que a nosotros no nos coincidieron- es difícil. Podíamos grabar el vídeo y mandarlo, luego el otro grupo también graba un vídeo.

MAG: ¿Y luego hacer comentarios acerca del vídeo? ¿Te refieres [a eso]?

Docente 1.1: Sí.

MAG: Si no se puede hacer en directo, hacerlo como en diferido.

Docente 1.1: Sí. O ... hacer, pues ... enseñar la ciudad. Pero claro ... Igual no sé si se puede hacer eso.

MAG: ¿No te parece que si hubiera habido más alumnos hubiera sido más fácil la interacción?

Docente 1.1: Sí, sí. Claramente ... También es por eso. Pero también estas dos alumnas se podían haber escrito un poco más.

MAG: Muy bien. En líneas generales, ¿qué balance final harías del proyecto?

Docente 1.1: Me pareció muy positivo y creo que sí que alumno 4 aprendió cosas. Sí, yo creo que sí. También el tipo de ejercicios me gustaron mucho porque eran muy variados: de vídeos de audios, de textos, para hablar, para escribir ... Sí, me pareció muy bien. Y a mí también me ayudó en mi día a día porque, claro, si alguien me da material ... Eso está genial. Era más una ayuda que un trabajo extra para mí. Yo lo sentía así.

MAG: Y ¿crees, en líneas generales, que sería bueno que en la Escuela Oficial de Idiomas se realizara este tipo de proyectos?

Docente 1.1: Sí, sí, sí. Deberíamos hacerlos. Sería muy enriquecedor para los alumnos y los profesores también.

MAG: Y ¿se te ocurre alguna idea de cómo se podría lograr que se implicarán más profesores en el proyecto? Porque bueno, tú y yo hemos estado trabajando para que se implicaran más personas, pero no ha sido posible. No sé si se te ocurre o si se te ha ocurrido en algún momento posteriormente alguna idea para motivar a los profesores para que participen en proyectos de este tipo.

Docente 1.1: Yo creo que mucho es la barrera tecnológica, que se piensa que es muy difícil. Por ejemplo ahora, lo que estamos haciendo, lo de Hangouts o Google+, si no sabes cómo funciona Google+ ... entonces ya dices: bueno mejor no lo hago porque no lo sé hacer. Pero no es tan difícil. Entonces, esa barrera hay que ... no sé ... quitarla, porque no sé... Yo podría hablar de mi experiencia y decir que no es un trabajo extra realmente. No es mucho trabajo extra.

MAG: ¿Tú crees que funcionaría igual ...? Por ejemplo, este año he sido yo la persona que os ha entregado las actividades. ¿Te parece que a lo mejor podría funcionar mejor si se trabajara cooperativamente también entre los profesores? Por ejemplo que un mes preparara un profesor una cosa y otro mes preparara otro profesor otra cosa? O sería ...

Docente 1.1: Bueno claro, entonces ya sería ...

MAG: ...más trabajo

Docente 1.1: El profesor [diría] no, no, no. No lo hago porque es más trabajo. Pero realmente tampoco es más trabajo, porque sólo es compartir lo que ya hacemos con los demás.

MAG: ¿Tú estarías dispuesta, por ejemplo, si yo te dijera: pues el próximo año qué te parece si trabajamos como lo hemos hecho este año, pero tú haces por ejemplo un mes unas actividades y yo otro mes? ¿Te supondría un esfuerzo grande o ...?

Docente 1.1: Ehhhhhh... No sé si grande, sí. Un esfuerzo sí, pero bueno, yo creo que lo haría, sí. Pero también siempre es el miedo a ver si le gustan las actividades al otro grupo. Pero bueno, sí. Yo creo que se puede aprender.

MAG: Lo que decías de las dificultades tecnológicas ... A ver... cuando empezamos a trabajar en el proyecto, yo os di formación de cómo manejar Google+ o cómo manejar Hangouts. Y esa formación ¿crees que te ayudo pues a lanzarte?

Docente 1.1: Sí, ayudó. Pero luego, donde más se aprende, claro, es haciéndolo. Pero sí, ayudó.

MAG: O sea, que a pesar ... porque yo también, cuando presentaba el proyecto intentando que participaran más personas, yo me comprometí a formar a las personas. ¿Crees que, aun así y a pesar de ofrecer una formación, que la gente sigue teniendo, tal vez, miedo a dar ese paso por la dificultad tecnológica que supone?

Docente 1.1: Sí.

MAG: ¿Hay alguna cosa más que te parezca relevante comentar relacionada con el proyecto?

Docente 1.1: Ahora no.

(risas)

MAG: Vale. Pues voy a cortar ya la grabación ¿vale? Muchas gracias docente 1.1. No te vayas que ...

Docente 1.1: Gracias a ti. Por todo el trabajo que has hecho. Yo creo que has hecho muy buen trabajo.

MAG: Gracias

Docente 1.1: Me gustaron mucho los ejercicios y las interacciones y todo.

MAG: Muchas gracias. Voy a cortar la grabación y hablamos otro poquito ¿vale?

Docente 1.1: Vale.

Entrevistas a profesoras (2 de 2)

DATOS DEL ENTREVISTADOR	ENTREVISTA REALIZADA
Nombre: Mercedes Primer apellido: Abad Segundo apellido: García (MAG)	Fecha: 16 de julio de 2018 Hora: 12,00 h Medio: vídeo-entrevista online, vía Hangouts Herramientas de grabación: Screencast-O-Matic, versión <i>for Education Solo Deluxe</i>

DATOS DEL <u>PROFESOR</u> ENTREVISTADO de la EOI de Aranda de Duero
Rfa.: docente 1.2 Sexo: M Edad: 49 Nacionalidad: española Nivel de estudios: doctora Situación laboral: profesora de alemán de EOI Nº de años como docente de alemán: 7 años, 4 de ellos en EOI

MAG: Grabando. Vale. Bueno, pues aquí estamos reunidas en vídeo-llamada docente 1.2 y Mercedes Abad García. docente 1.2 es profesora de alemán en la Escuela Oficial de Idiomas de Aranda de Duero y ha estado colaborando en el proyecto los tres primeros meses, en el proyecto “deutschmobil” durante el curso 2017-2018. Estuvo colaborando hasta diciembre, momento en el que causó baja y ya no pudo continuar. Entonces participó en la formación inicial del profesorado y en la implementación en el aula de las actividades introductorias y de los dos primeros bloques de actividades. ¿Es así docente 1.2?

Docente 1.2: Sí, así es.

MAG: (risas) Bueno, pues vale ¡Hola docente 1.2!

Docente 1.2: Hola.

MAG: Bueno, pues vamos al grano. La primera de las preguntas es general, no tiene que ver directamente con el proyecto. Y es, nos gustaría saber ¿cómo te parece, en líneas generales, el funcionamiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y la implicación del alumnado - en nuestro caso de alemán- en su proceso de aprendizaje?

Docente 1.2: Bueno, a ver. En cuanto al funcionamiento de las EOI creo que en general pretende ser bastante exigente en los objetivos para los alumnos, creo que no es fácil que esos objetivos se consigan, se alcancen de forma real solamente a través de la docencia, de la impartición de docencia en la EOI. En cuanto a la implicación de los alumnos, creo que es muy desigual. Hay alumnos que están claramente muy implicados y hay alumnos que consideran la actividad en la Escuela Oficial de Idiomas casi como una actividad lúdica y no siempre se implican. Entonces, yo diría que, en general, bastantes desigual, también dependiendo de las circunstancias personales de cada uno.

MAG: Muy bien. Y pasando ya un poco al tema del proyecto, cuando se te presentó el proyecto ¿qué pensaste inicialmente?, ¿cómo te sonó?

Docente 1.2: Pues me sonó una cosa interesante. Interesante indagar en ello y probar y comprobar hasta qué punto eso puede funcionar. Porque todo lo que sea interacción real en una lengua extranjera, en este caso el alemán, y que sea con gente fuera del aula, fuera del ámbito más directo, me pareció muy interesante, porque lo hace más real la interacción. Y también me pareció que podía implicar una mayor carga de trabajo, que yo creo que esa es la pega que inicialmente puede suponer. Pero vamos, me pareció un proyecto interesante.

MAG: Y luego, la acogida inicial que tuvo el alumnado ¿qué impresión te dio cuando les presentaste el proyecto?

Docente 1.2: Pues, yo no los vi muy entusiasmados. Yo, en general, no les vi que lo acogieran con demasiadas ganas, también un poco desigual, porque yo creo que también dependiendo de la implicación que tengan los alumnos o de qué suponga para ellos el aprendizaje o la Escuela de Idiomas. Entonces, sí yo, sobre todo con los más jóvenes, me dio la impresión de que les iba ... lo entendían como una mayor carga de trabajo y bueno, estaban un poco a la expectativa, a ver cómo funcionaba. Pero, así como que la acogida inicial no fue demasiado... entusiasta, digamos.

MAG: ¿Te parece que hubo algún motivo concreto para que la acogida fuera así y que fuera desigual también?

Docente 1.2: Las cuestiones personales. Yo creo que eso. Teníamos dos alumnos jóvenes que estaban en un periodo importante de su formación en el colegio, en el instituto, estaban a punto de hacer la EBAU, que la iban a hacer ese año. Y eso [el proyecto] yo creo que lo veían como más trabajo y bueno, la otra persona estaba simplemente a la expectativa, a ver qué es esto. No terminaba de entender muy bien lo que era. Pero la otra persona lo acogió - yo creo- que con expectativas.

MAG: Tú personalmente, ¿habías participado anteriormente en un proyecto de estas características?

Docente 1.2: No, nunca.

MAG: ¿Y los alumnos?

Docente 1.2: No, tampoco.

MAG: Bueno, como ya hemos dicho, tú estuviste hasta poco antes de Navidad, prácticamente hasta Navidad participando en el proyecto. Hasta entonces, hemos dicho que fueron dos los bloques de actividades en los que participaste. En estos dos bloques ¿cómo te pareció?. Bueno, fue la primera parte la introducción en la que se presentaban los alumnos y presentaban su ciudad y luego dos bloques de tareas concretos. ¿Cómo te pareció la implicación del alumnado en esta fase inicial del proyecto?

Docente 1.2: Básicamente, lo mismo que he estado diciendo hasta ahora. Una de las alumnas se implicó bastante, le costó más la cuestión técnica, el manejo de las herramientas. Y una vez que manejó las herramientas se implicó enseguida, empezó a trabajar en ello y con ganas. Y a los otros alumnos, pues... había que recordarles que está esto por hacer, a ver cuándo lo hacéis, de forma... porque no encontraban tiempo...

MAG: Sí, por lo que dices de la EBAU.

Docente 1.2: Sí.

MAG: Ellos también lo cuentan en la entrevista, que estaban muy centrados en la EBAU...

Docente 1.2: Yo creo que sí que les gustó el proyecto, pero también creo que desde un principio descartaron la idea de implicarse mucho en el proyecto porque estaban muy implicados -cosa que también es entendible- muy implicados en la EBAU, en su educación.

MAG: Además, en su caso concreto que necesitaban los dos una nota muy alta para hacer lo que querían.

Docente 1.2: Sí.

MAG: Pero bueno, [una nota muy alta] que han conseguido (risas).

Docente 1.2: ¡Lo que es importante!

MAG: Sí.

MAG: Para ti, el proyecto ¿qué supuso?, ¿cómo lo integraste en tu quehacer diario? ¿Supuso un extra o lo integraste como parte de tu quehacer regular, de tu quehacer docente?

Docente 1.2: Yo, el fallo que cometí al principio fue no integrarlo dentro del quehacer cotidiano dentro del aula, sino ... perdón ¿qué he hecho? (la docente 1.2 cree que ha cortado involuntariamente la conexión).

MAG: Yo te escucho, eh.

Docente 1.2: Nada, que he clicado donde no tenía que clicar... Bueno, que eso, el fallo inicial fue no haberlo integrado directamente en el aula, porque una vez que empecé a integrarlo en el aula, ya fue muy al final, y ya no pude continuar con eso [porque causé baja] era más fácil, claro, porque ya se hacía en clase, entonces ya los alumnos participaban de otra manera. Entonces, sí, eso fue un fallo inicial mío. Pude corregirlo, pero ya era algo tarde ...

MAG: Pero, ¿te refieres a que no lo integraste en el sentido de que las actividades no las hacías en el aula, sino que les decías que lo tenían que hacer en casa?

Docente 1.2: Sí, en clase, en el aula lo presentaba, explicaba las actividades, hacíamos... leíamos las actividades, leíamos lo que había que hacer, pero, dijéramos, lo hacía, lo mandaba como trabajo de casa, es decir, pero también como en vez de yo otras tareas enviarlas para hacer en casa, tenían que hacer esas tareas para casa, para hacer en casa. O sea, sustituí unas

cosas por otras. Pero aquello no funcionaba porque los alumnos no lo hacían. Sobre todo estos dos chicos jóvenes que estaban pendientes de la EBAU.

MAG: Entonces, un poco, la siguiente pregunta tiene que ver con estas cuestiones que hemos estado hablando. ¿Dificultades concretas a la hora de implementar el proyecto? ¿Cuáles enumerarías?

Docente 1.2: Bueno, enumerar...quizás a nivel personal, a mí inicialmente me costó hacerme también con las herramientas, explicarlo me pareció tedioso, explicarlo al principio. Me pareció muy largo ... eso quizás. La fase de presentación me resultó, no sé si tediosa, o complicada o larga. Simplemente larga, a lo mejor. Luego, yo creo la implementación eso... que hay que tender a hacerlo en clase, porque si no, estas cosas los alumnos las echan en el olvido. No lo hacen por lo que sea. O este grupo. También era un grupo reducido con unas características muy concretas. Es más difícil de evaluar de una manera más general. Pero eso, intentarlo hacer en clase. O por lo menos al principio hacerlo en clase hasta que se convierta en una actividad más que hay que hacer. Y luego, es posible que con el tiempo funcione de una manera más natural, más fácil.

MAG: Sí.

Docente 1.2: Porque yo creo que es algo que a los alumnos sí que les gusta...

MAG: Sí, de hecho las valoraciones en las entrevistas han sido muy positivas. La pega que han tenido ha sido el problema de la EBAU, además con el nivel de dificultad que tenían ellos, dos personas en concreto, por la alta nota que tenían que conseguir.

Docente 1.2: Sí, yo creo que eso... es un poco didáctica del profesor propio, de aplicarla de otra manera al principio en cuanto a mi fallo inicial y por otro... no sé... yo creo que les gustó a los alumnos.

MAG: Luego, hablando de actividades concretas ¿hay alguna actividad concreta que habrías suprimido o alguno de los materiales empleados que dijeras, pues mira, pues esto no lo he hecho por determinados motivos o ...?

Docente 1.2: A ver... yo he hecho poco, pero lo poco que hice me gustó bastante. Me gustó. Sí, sí reconozco que me gustó. Es cierto que también me gustó más la parte de vídeo que de lectura y demás porque parece que lo de la lectura ya hay suficiente en los libros, en el día a día de la Escuela de Idiomas. Todo lo que tiene que ver más con vídeo me parece a mí más interesante y entiendo que a los alumnos también. Todo lo que tiene que ver con la realidad de la vida en Alemania, en Austria me parece más interesante. Pero, en general, me gustó, me gustó mucho lo que yo llegué a trabajar.

MAG: Lo de la lectura, ¿te refieres a la lectura que se hace al margen [del proyecto], en la actividad docente? Porque en el proyecto en sí, lectura... poco. Está hecho todo más bien a base de vídeo.

Docente 1.2: La primera actividad era de lectura.

MAG: ¿El qué? ¿Qué actividad?

Docente 1.2: Creo recordar que la primera actividad era más de lectura. Entonces...

MAG: No. No había ninguna actividad de lectura. En la primera parte se presentaron ellos y presentaron su ciudad y luego ya se pasó al primer bloque de actividades que era lo de

“Stadtleben, Landleben” que era el vídeo ¿vale? Y luego, la siguiente actividad también era vídeo.

Docente 1.2: Entonces estoy.. me he equivocado, estoy equivocada. Pensaba que había una actividad de lectura. No sé... Vale, pues nada.

MAG: Pero sí que tienes razón en lo del vídeo, en el sentido de que es una manera de acercar la realidad al alumno. Es una cosa que les resulta más motivante para el aprendizaje.

Docente 1.2: Sí. Incluso los vídeos de los libros, aunque sean interesantes y sean... acerquen la realidad... aun así, los alumnos lo siguen percibiendo como más libro, más teoría... No sé por qué, pero tengo la sensación de que aunque sean vídeos todo lo que tiene que ver con el libro de lectura, vamos con el libro de...

MAG: De texto.

Docente 1.2: Sí, lo siguen entendiendo como manual. Y es cierto que esas actividades extra [las del proyecto] las perciben de otra manera y les gusta más. Por eso me parece una cosa muy, muy interesante, por eso se deberían integrar poco a poco [en la actividad docente].

MAG: ¿Te hubiera gustado encontrar algún tipo de actividad en concreto? ¿El poquito tiempo que pudiste estar?

(risas)

Docente 1.2: Es que no me ha dado tiempo a reflexionar en ello. Esa es la cuestión. Hay cosas que no puedo juzgar [por el poco tiempo que participé].

MAG: Vale. A ver, un poco teniendo eso en cuenta. Aun así, a pesar de haber estado colaborando solamente los tres primeros meses, ¿qué aspectos valorarías positivamente del proyecto, de la parte en la que participaste? ¿Y si hay alguna propuesta de mejora que harías?

Docente 1.2: Lo que... Bueno, lo que más valoro es en sí el proyecto, la idea, la idea, la idea de provocar una interacción real en la que la comunicación es en lengua alemana. O sea, en sí eso y... bueno, también la idea de utilizar las nuevas tecnologías ¿no? Que sobre todo para los alumnados más jóvenes forma parte de su día a día, es una extensión más de sus vidas. A los más mayores les cuesta, que era un poco el contraste que teníamos en esta clase en concreto. Entonces, eso me parece muy interesante. Es desde luego lo que más, es lo que hay que valorar, desde mi punto de vista. E intentar aprovechar esto para buscar la manera de presentarles la realidad de los países.

MAG: ¿Alguna propuesta de mejora que harías? ¿No se te ocurre ahora nada?

Docente 1.2: Bueno, claro, idea de mejora, si fuera posible, que creo que ya lo comenté en alguna ocasión... si fuera posible de alguna manera introducir esa interacción con alemanes, no con alumnos de alemán de otra Escuela de Idiomas. Porque, aunque obviamente es una interacción en lengua alemana, es interacción viva y real, posiblemente se perciba como más real si fuera con alemanes, bueno... o austriacos o suizos...

MAG: Nativos.

Docente 1.2: Sí, nativos. Si eso fuera posible. Si hubiera una manera de llegar a ello, creo que sería más estimulante.

MAG: Y si hicieras... ¿podrías hacer un balance final de tu paso por el proyecto?

Docente 1.2: ¡Jo!, pues que ha sido muy corto. Ha sido muy corto y me hubiera gustado, realmente sí que me hubiera gustado haber seguido la evolución para ver hasta qué punto... bueno, cómo se ha podido integrar y cómo ha ido evolucionando, cómo se han hecho los alumnos con ello. Porque, insisto, me parece una idea muy interesante, muy chula. Haberlo vivido un poco más en primera persona para ver hasta qué punto, pues decir para el año que viene sigo con ello porque ha funcionado bien o lo descarto porque resulta que no funciona. Pues, pues ha sido una pena [no haber podido participar durante todo el proyecto].

MAG: ¿Crees que sería bueno que en las EOI se realizase este tipo de proyectos para el fomento...? O sea, el objetivo era la mejora de la competencia comunicativa del alumno en alemán. En este sentido, ¿te parece que sería bueno que se realizara este tipo de actividades?

Docente 1.2: Yo creo que sí. Yo creo que todo lo que sea fomentar una comunicación real, activa, en el idioma es interesante. Todo lo que, en cierto modo, no resulte una actividad típica de clase. O sea, yo creo que en el momento en el que te sales del marco del aula, los alumnos perciben eso de forma más real. Aunque en clase intentes hacer, simules, hagas un simulacro de realidad, en el momento en el que sales del aula, eso es más real. Entonces, en ese, sentido, todo lo que sea buscar ese camino, me parece interesante.

MAG: Luego, como sabes, estuvimos intentando encontrar a más profesores que participaran en el proyecto para que hubiera más alumnos y hubiera más movimiento en la comunidad virtual, pero no fue posible. ¿Tú por qué crees que hemos tenido tantas dificultades en este sentido? y ¿qué se podría hacer para conquistar a más profesores que quisieran colaborar en este tipo de proyectos?

Docente 1.2: Pues yo supongo que lo que se percibe... de hecho, de un profesor en concreto, sé que lo percibió así porque es conocido mío. Sí, bueno, una profesora. Sí, se percibe como mayor carga de trabajo. Se percibe como algo a mayor de todo lo que tengo que hacer, también tengo que eso. Entonces, entiendo, que, al menos una de las cosas que pesan en eso, es el hecho de entenderlo como “Mmmm, voy a tener que trabajar más. Me va a suponer una mayor carga de trabajo para mí e incluso para los alumnos”. Entonces, yo creo... Bueno, y este año pues teníamos el extra de que había oposiciones y la gente estaba centrada en eso. Yo creo que esa, desde mi punto de vista, podría ser una de las dificultades.

MAG: Sí. Por ejemplo, en el caso de la otra profesora colaboradora en el proyecto, la que ha estado hasta el final, durante la entrevista, ella decía que en realidad le ha supuesto una ayuda para su trabajo porque como se trabajaban los temas, vosotros proponíais los temas, entonces yo los preparaba de acuerdo a vuestras necesidades, entonces ella lo percibía, incluso, como una forma estupenda de ahorrarse trabajo porque se le ofrecía, se os ofrecía una serie de actividades que podíais integrar en vuestro quehacer diario sin cambiar de tema y bueno, no te tienes que molestar en buscar material extra y didactizarlo. ¿Tú también lo has visto así, en los dos meses, en los dos, tres meses que has estado colaborando?

Docente 1.2: Lo vi así al final, cuando decidí integrarlo en clase. Que fue el fallo que tuve al principio de no integrarlo de forma tan directa en clase. Entonces, lo vi un poco, pero bueno, sí que llegué a percibir que podía ser una ayuda, sí. Incluso una manera de disminuir la carga de trabajo para el profesor.

MAG: ¿Crees que ese es el único motivo por el que ha habido profesores que han rechazado su participación en el proyecto, el creer que iba a suponer una carga extra de trabajo o hay algún motivo más?

Docente 1.2: Yo, yo creo que es ese. Vamos, no sé si hay más. Yo sé que en un caso concreto fue ese. Yo descubrí que había sido alumna mía, que la conocía yo. Muy gracioso ahí el punto de...”¡Anda! ¿Pero si eres tú!”. Y estuvimos un día hablando y dijo: “No, es que este año no puedo porque tengo mucho trabajo y no puedo más”⁷².

MAG: Y ¿cómo se te ocurre?, ¿qué se podría hacer para..., lo que decíamos antes ¿no?, ¿conquistar o sea, hacerles ver los aspectos positivos que tiene? ¿Se te ocurre alguna idea?

Docente 1.2: La verdad que claro, lo experimentas después. Hombre, a lo mejor con el tiempo, dice: “Oye, mira, que de verdad que no [es una carga extra de trabajo], que para nada, que hemos comprobado... Realmente convencer a la gente que las experiencias que estamos teniendo hasta ahora son muy buenas, son muy positivas”. Porque en el fondo, hay un día que pierdes media hora de clase explicando el proyecto, pero luego, en el fondo, se trabaja muy bien con ello y es lo contrario, es quitarte parte del trabajo ¿no? Te lo dan hecho, efectivamente. Quizás también, presentarlo con tiempo. En lugar de presentarlo en septiembre, si es posible, presentarlo en junio, después de los exámenes y tal, para que haya más tiempo de entender. Porque yo, cuando me lo presentaste, bueno, dije que sí porque me pareció interesante. Pero yo dije: “No sé cómo lo voy a hacer”. Porque bueno... yo, en este caso, que soy interina, que te incorporas en el trabajo con muy poquito tiempo y demás... Es como un poco atropellado a comienzo de curso. Entonces, si en vez de presentarlo en septiembre, vas al profesor - si existe la opción claro- y se lo presentas en junio, pues hay más tiempo hasta septiembre y decir “Pues resulta que sí que me puede interesar”. Para que no sea tan atropellado como en mi caso fue. Eso es lo único que se me ocurre.

MAG: Sí. Porque en el caso de la otra profesora colaboradora se le presentó el curso anterior.

Docente 1.2: ¡Ah!

MAG: Sí, sí.

Docente 1.2: Pues sí. Porque así tienes un poco más de tiempo para pensar y saber qué hacer.

MAG: Bueno. Pues yo, por mi parte, no tengo más preguntas. No sé si hay alguna cuestión que te parece interesante añadir relacionada con el proyecto.

Docente 1.2: Pues nada. ¡Qué tengas mucha suerte con el proyecto! Y que bueno, que estaría... que realmente sí que sería interesante que trabajáramos un poco más estas herramientas. Y nada, ¡qué haya suerte! ¡Qué la próxima vez tengas, si lo vas a seguir haciendo otro año más, pues que haya más gente! Porque sí, en el momento en que haya más gente será más interesante. Porque este año, claro, es que al final eran dos personas las que colaboraban. Pero bueno. A ver si hay más suerte para el año que..., para el curso que viene.

MAG: Muy bien. Pues muchas gracias, docente 1.2. Voy a cortar la grabación.

Docente 1.2: De acuerdo.

⁷² La docente 1.2 se refiere aquí a una profesora de alemán de Secundaria con la que contactamos para que colaborara en el proyecto.