EL ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS EN EL MARCO DEL EEES: LAS COMPETENCIAS DEL ESTUDIANTE

OLGA CRUZ MOYA
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

En los cursos 2009-2010 y 2010-2011 comienzan a impartirse nuevas titulaciones universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La necesaria armonización con Europa ha abierto en el ámbito universitario un proceso de profunda reflexión y transformación que se ha concretado en la elaboración de nuevos planes de estudios expresados en términos de competencias. En el presente artículo se dan a conocer las competencias generales del estudiante universitario destacando el componente lingüístico que acompaña, inevitablemente, a la descripción de saberes y habilidades. Además, se ponen en relación esas competencias generales con las del aprendiz de Español con fines académicos. Finalmente, se comentan las ventajas e inconvenientes que puede tener esta transformación del sistema universitario para los estudiantes de E/LE.

1. La enseñanza superior en España a partir de los acuerdos de Bolonia

En el momento actual las universidades españolas están llevando a cabo una serie de cambios encaminados a adaptar planes de estudios, metodologías docentes y sistemas de evaluación al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), proceso que debe generalizarse en 2010 para todas las universidades españolas. La convergencia de los sistemas educativos de las universidades europeas que suscribieron los acuerdos de Bolonia (1999) es una importante iniciativa que tiene como objetivos, entre otros, facilitar la movilidad y la empleabilidad de los estudiantes, frenadas hasta ahora por la existencia de un amplio número de titulaciones en etapas con duración y carácter diferentes. La convergencia pasa, por tanto, por una armonización de los planes de estudios de las diferentes universidades, que deben hacer compatibles la forma de contabilizar la carga de trabajo de cada titulación (tanto en horas efectivas de clase como en cuanto a la carga de trabajo del estudiante), así como la manera en que se capacita al estudiante con los conocimientos, habilidades y actitudes que la sociedad demanda. Para homologar y hacer comparables los estudios superiores, el EEES establece un sistema internacional que mide el trabajo del estudiante en cada materia: así, los créditos ECTS (*European Transfer Credit System*) contabilizan no solo las horas de clases teóricas (es decir, las impartidas por el profesor y las horas de examen) sino también el trabajo que debe ser realizado por el alumno (seminarios, horas de estudio, realización de trabajos, lecturas…).

Estas novedades, que han sido experimentadas en algunas universidades a modo de planes piloto, implican una verdadera transformación tanto en el concepto mismo de universidad, que se vincula necesariamente a la construcción de una *sociedad del conocimiento*[1], como

[1] «En la actualidad, *la Europa del conocimiento* está ampliamente reconocida como un factor irreemplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea […]» (Declaración de Bolonia, 1999: 1).

en los aspectos más cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en esta institución.

En primer lugar, se pone en cuestión a la universidad como única fuente de la que emana el conocimiento: en la era de las comunicaciones, la información no es un bien que se atesora y se transmite de manera unidireccional. Muy al contrario, la generalización que ha experimentado el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, así como el auge de nuevas formas de relacionarse socialmente a través de la red (especialmente a través de programas de intercambio instantáneo de mensajes o de redes sociales) son factores que contribuyen a la abundancia y hasta el exceso de información que caracteriza a la sociedad actual[2]. En este contexto, el acceso no se valora tanto como la discriminación de las informaciones útiles y la desestimación de aquellas que no lo son, su jerarquización y el establecimiento de vínculos que permitan una mejor comprensión del mundo.

La mera acumulación de datos, por tanto, parece ser un valor de poca utilidad en la actualidad. De igual forma, el modelo pedagógico transmisivo predominante en las universidades españolas –con honrosas excepciones– debe enfocarse hacia el desarrollo de las destrezas y el fomento de la autonomía del alumno. Es decir, los estudios superiores deben cambiar su orientación hacia el sujeto que aprende, en lugar de centrarse en el contenido del aprendizaje como objetivo del proceso formativo. Por esta razón, la enseñanza superior debe basarse en otras metodologías que complementen a la tradicional clase magistral y que se orienten hacia la consecución de una serie de capacidades, destrezas o competencias.

[2] Un neologismo que se ha empleado para describir este fenómeno es el de *infoxicación*, término acuñado por Alfons Cornella (1998, 1999 y 2003) que incluso ha sido recogido en la *Neoloteca* (*Diccionario en línea de términos normalizados*) del Centro de Terminología *TermCat* como «exceso de información que provoca en el receptor una incapacidad para comprenderla y asimilarla» [en línea] <http://www.termcat.cat/neoloteca> s. v. 'infoxicación'.

2. Las competencias del estudiante universitario en el marco del EEES

Los planes de estudios que se han venido elaborando durante el periodo de adaptación al EEES, y que –de no haberse implantado con anterioridad– deben entrar en vigor a comienzos del curso 2010-2011, reflejan este cambio en la descripción de los currículos académicos, que ahora se expresan en términos de competencias que los estudiantes alcanzan a lo largo de su trayectoria académica. Estas se han clasificado en tres categorías:

1. Disciplinares (*saber*)
2. Profesionalizantes (*saber hacer*)
3. Académicas (*saber trascender*)

A partir de esta primera aproximación a lo que deben ser los resultados del aprendizaje en las nuevas titulaciones, se han producido variados e intensos debates sectoriales que han reflexionado sobre la mejor manera de aplicar estos principios a unas especialidades académicas lastradas a veces por el peso de una larga tradición, sin perder además su carácter de *estudios superiores* –diferentes por tanto de otras etapas educativas previas–. El giro que se ha producido en muchos casos puede considerarse como copernicano.

Una de las reflexiones más sugerentes sobre las competencias del estudiante universitario en el marco del EEES es la realizada por José Ramón Alonso (2009), Rector de la Universidad de Salamanca, que fue publicada en *El País* con el título de «Una Universidad nueva». El artículo enumera a modo de decálogo todo lo que «un universitario necesita saber y saber hacer» «sin dejar de tener los conocimientos imprescindibles de cada disciplina» (Alonso, 2009). Una de las principales virtudes de este trabajo es la de dejar constancia de una amplia gama de conocimientos, comunes a todo el que emprende estudios superiores –sea cual sea su especialidad– pero que nunca

se habían hecho patentes en los currículos tradicionales[3]. De manera concreta, las capacidades que expone Alonso son las siguientes:

> Primero, debe saber leer. Suena insultante, pero es cierto; debe saber leer y extraer las ideas principales de un texto, someter a juicio crítico lo que ese autor afirma, ser capaz de contrastar con otras fuentes y llegar a conclusiones propias, personales. (Alonso: 2009)

La comprensión escrita forma parte de las llamadas *competencias básicas* en la enseñanza secundaria[4], es decir, habilidades imprescindibles para la realización personal, la formación como ciudadano y el desarrollo de la capacidad de aprender. Por ello, los jóvenes que acceden a la enseñanza superior deben haber adquirido un dominio suficiente de esta destreza que les permita desarrollar la lectura crítica en el periodo universitario. Sin embargo, parece que los estudiantes tienen dificultades a la hora de discriminar el carácter y el grado de relevancia de las informaciones que leen[5], lo que evidencia la necesidad de potenciar el dominio de esta habilidad. La capacidad para desentrañar el contenido de un texto, para ponerlo en relación con otros precedentes o coetáneos, así como para realizar un comentario personal sobre el mismo deben formar parte, sin ninguna duda, del currículum formativo de cualquier universitario.

> Segundo, debe saber escribir; y no hablo de no cometer faltas de ortografía, ni de saber poner letras juntas; eso hay que darlo por hecho, sino de comunicar

[3] Algunos autores han denominado a este conjunto de saberes *currículum oculto* (Santos Guerra, 2009).
[4] Concretamente, de la llamada *competencia en comunicación lingüística* (Pérez Esteve y Zayas, 2007).
[5] Como ha puesto de manifiesto en este mismo foro Daniel Cassany, con una interesante ponencia que llevó por título «Leer, comprender e interpretar en EFE en línea» (Cassany, 2009).

> con claridad, con eficacia, con una extensión equilibrada, con rigor en el uso de información externa, con la mente puesta en el lector. (Alonso: 2009)

La expresión escrita es otra de las destrezas que se incluyen en el repertorio de *competencias básicas* de la enseñanza secundaria. En este caso, la redacción de textos con una finalidad formativa es la práctica más habitual en la etapa universitaria. A pesar de ello, son muchas las carencias que se perciben en la expresión escrita de los estudiantes –donde las faltas de ortografía parecen imposibles de erradicar– y se evidencia un gran desconocimiento de las convenciones escriturales asociadas a los diferentes tipos de textos, especialmente los que están vinculados al ámbito académico. Las nuevas titulaciones deben dotar al estudiante de las herramientas textuales imprescindibles para transmitir los hallazgos de la investigación de las diferentes disciplinas, así como para desenvolverse adecuadamente en el ámbito profesional.

> Tercero, debe saber hablar, hablar a una persona y hablar a 100. Ser capaz de presentar las ideas propias e indagar las ajenas. Conducir y ganar un debate. Respetar los tiempos y usar apoyos efectivos. No es baladí: saber hablar bien se considera el primer factor de éxito en la carrera profesional. (Alonso: 2009)

Las destrezas orales han sido las más relegadas dentro del conjunto de competencias del estudiante universitario. Incluso tratándose de licenciados en Hispánicas, y a pesar de lo que pudiera parecer, los contenidos lingüísticos que reciben los estudiantes olvidan frecuentemente el estudio –y la práctica– de la lengua en la variedad en la que más frecuentemente se utiliza: la oral. Los profesores Cortés y Muñío señalan el origen de esta tendencia en la evolución de la práctica pedagógica en los dos últimos siglos:

> [Tras la revolución francesa y el auge de los nacionalismos] se pasó de una enseñanza de [la lengua] con un objetivo eminentemente práctico, su uso, a un conocimiento centrado en la evolución histórica del sistema lingüístico y en la descripción sincrónica de sus estructuras (Cortés y Muñío, 2008: 57-58).

El dominio de esta modalidad, especialmente en el registro formal, debe incorporarse al conjunto de habilidades de cualquier aprendiz que curse estudios superiores. Hablar en público, uno de los principales miedos colectivos, no debe suponer un escollo para trasmitir una idea o comunicar un resultado.

> Cuarto, debe tener disciplina. Realizar esfuerzos continuados en el tiempo, hacer un plan y cumplirlo; comprometerse y respetar los compromisos. (Alonso: 2009)

La planificación de actividades, el trabajo constante y el compromiso con el propio aprendizaje son cualidades que están más relacionadas con el aprendiz que con las materias objeto de estudio. Forman parte, por tanto, del *saber ser*, ese conjunto de habilidades que favorecen el aprendizaje en cualquier ámbito de estudio[6]. Además, es evidente que estas

[6] La «competencia existencial» o *saber ser* aparece descrita en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) (en adelante, MCER), de la que también se afirma lo siguiente:

> Los factores de actitud y personalidad inciden enormemente no solo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino en su capacidad de aprender. El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta

virtudes son las que adornan a cualquier profesional de éxito, por lo que deben tenerse en cuenta en cualquier plan de estudios que esté enfocado en el desarrollo de las capacidades del alumno, más que en la reproducción memorística de contenidos.

> Quinto, debe tener una visión internacional. Debe expresarse en inglés con soltura y tener ciertas habilidades en, al menos, otro idioma. Debe conocer otros países como universitario, esto implica tener unos conocimientos básicos de la política, la historia, las aspiraciones, fortalezas y dificultades de ese país. (Alonso: 2009)

Este rasgo está en consonancia con las iniciativas emprendidas por el Consejo de Europa para el fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo, dentro de las que se incluyen los diferentes programas de ayudas a la movilidad (Sócrates, Erasmus, etc.)[7]. Los cambios que trae consigo la implantación del EEES tienen como objetivo favorecer los intercambios académicos con Europa, además de fomentar la libre circulación de trabajadores titulados entre los países de nuestro entorno. El hecho de que en los nuevos títulos de grado se enuncie como objetivo el dominio de la lengua inglesa hasta un nivel intermedio es una medida que facilitará la internacionalización de los estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES. Sin embargo, el esfuerzo por aprender otro idioma no debe limitarse al manejo del inglés como segunda lengua o como lengua vehicular en países no angloparlantes, sino que debe complementarse con un acercamiento a un tercer idioma y a su cultura.

> educativa importante en sí misma (Consejo de Europa, 2001: 104).

[7] Ballesteros Martín (2009) ofrece un útil resumen de las medidas adoptadas por el Consejo de Europa para potenciar el multilingüismo desde 2001 hasta la actualidad.

> Sexto, debe ser creativo. En su trabajo y en su vida. Debe explorar el arte en cualquiera de sus manifestaciones. No sólo como espectador, también como autor, no quedarse siempre al margen, pasivo o mero crítico de lo que otros acometen, debe implicarse. (Alonso: 2009)

Si hay un rasgo que debe caracterizar al estudiante universitario es la capacidad para plantear preguntas y generar respuestas, incluso a cuestiones que todavía no han sido formuladas. Es decir, debe ser capaz de utilizar sus habilidades con creatividad, realizando aportaciones novedosas que supongan un avance en el conocimiento.

> Séptimo, debe conocer las herramientas propias de su disciplina, sea el método científico o las grandes tradiciones culturales de las Humanidades. (Alonso: 2009)

Este rasgo es el más evidente de los que componen el decálogo. Ninguna descripción de los saberes académicos debe excluir el conocimiento de la metodología de la investigación o del desempeño profesional en cada especialidad universitaria, ya que conforman la base sobre la que se van a integrar las demás competencias descritas.

> Octavo, debe estar alfabetizado en las nuevas tecnologías. Chatear, pero también configurar una cuenta de correo, usar una hoja de cálculo, construir una base de datos y editar un texto, una imagen y un vídeo. (Alonso: 2009)

La inclusión de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones tanto en la vida profesional como en el devenir cotidiano es un hecho que está cambiando la forma de trabajar y relacionarnos

socialmente. Por ello, la enseñanza superior no debe permanecer ajena a este fenómeno[8]: los estudiantes deben manejar con soltura diferentes herramientas informáticas que les permitan estar presentes en diferentes canales de comunicación, tanto por medio del audio, del vídeo, del texto o de los diferentes soportes gráficos que permite la informática. El uso de la lengua debe ser el adecuado, adaptando el registro al grado de formalidad del mensaje y respetando las convenciones de cortesía de las comunicaciones virtuales, lo que se conoce comúnmente como *netiqueta*[9].

> Noveno, debe tener una cultura general. No puede ser que el estudiante de Historia, ante una regla de tres, o calcular un tanto por ciento, diga «yo es que soy de Letras»; ni que el de Ciencias no sepa quién era Augusto. (Alonso: 2009)

Dentro del papel que debe desempeñar la universidad en la construcción de la llamada *sociedad del conocimiento* está la formación de graduados competentes desde un punto de vista holístico, es decir, poseedores de una serie de saberes que conforman un bagaje cultural medio[10], independientemente de la especialidad escogida para cursar estudios académicos.

> Décimo: romper con los decálogos, con las tradiciones estúpidas, con los criterios de rebaño, con el qué dirán y el me da lo mismo.
> Undécimo y último: tiene que tener una visión ética. En todas las épocas ha habido problemas y dilemas,

[8] No hay que olvidar que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria también se incluye la *competencia en el tratamiento de la información y digital* como una de las *competencias básicas*.
[9] Un interesante compendio de las diferentes aplicaciones de la *netiqueta* en entornos virtuales de comunicación puede encontrarse en: <http://www.netiqueta.org>
[10] El concepto de «conocimiento declarativo» o *saber* se detalla en el MCER (Consejo de Europa, 2001: 101).

> perspectivas y limitaciones que han dado la medida del ser humano de cada tiempo y cada lugar. Y eso no es distinto en este siglo XXI […]. (Alonso: 2009)

Estos dos últimos rasgos entran dentro del terreno de las actitudes, ya que el inconformismo y la ética aplicados al mundo universitario son los que permiten abrir caminos nunca antes explorados alejándose de los convencionalismos y las ideas preconcebidas, así como trabajar para construir un mundo más justo y solidario, integrando ambas cualidades. Si la universidad es la institución donde se adquieren el nivel más alto de formación, los titulados deben desempeñar un papel central a la hora de generar opiniones o liderar posicionamientos que contribuyan al avance de la sociedad.

3. El Español con fines académicos en el nuevo contexto

La enseñanza del Español con fines académicos tiene como objetivo dotar al estudiante extranjero de las herramientas lingüísticas e interculturales necesarias para desenvolverse con éxito en el ámbito universitario español o hispanohablante[11]. El entorno académico ha pasado a considerarse, desde no hace mucho[12], un ámbito donde se emplea el lenguaje con un fin específico, tras la publicación de un número apreciable de estudios que profundizan en las características de los intercambios comunicativos que se producen en este contexto y en la especificidad de las funciones lingüísticas y los géneros discursivos que se emplean en las aulas. En este sentido, Cummins (2002) define dos tipos de destrezas, la que denomina DCIB o *Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas* y el DCLA o *Desarrollo Cognitivo del Lenguaje Académico*, y defiende que mientras la primera tiene que ver

[11] Vázquez, 2005: 1129.
[12] Graciela Vázquez considera al proyecto europeo ADIEU (*Akademischer Diskurs in der European Union*), cuyos resultados comenzaron a ver la luz en 2000, como el primer estudio riguroso del Español con fines académicos (Vázquez, 2005: 1129).

con la adquisición del lenguaje, y en los casos de inmersión lingüística suele alcanzar un cierto umbral de eficacia comunicativa en unos meses, la segunda requiere la aplicación consciente de una serie de técnicas y la aparición de ciertos factores y circunstancias que tienen que ver sobre todo con el entorno de aprendizaje y con las actuaciones del profesor: sus logros, a diferencia de las DCIB, no se miden en meses sino en años. Además de las dificultades que proceden del contenido disciplinar propiamente dicho, los estudiantes deben enfrentarse a una serie de convenciones discursivas asociadas a los diferentes tipos de texto presentes en el ámbito universitario, ya que «los textos académicos son productos culturales y como tales detentan propiedades que los diferencian de otros tipos de textos y de los mismos textos en diferentes tradiciones culturales» (Vázquez, 2005: 1139).

Por otra parte, no puede dejar de mencionarse el extraordinario auge que han recibido los programas de enseñanza bilingüe en este último lustro, centrados especialmente en las etapas educativas previas a la universitaria. En el contexto de la enseñanza pública en Andalucía, este impulso emana fundamentalmente del *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (2005), documento que establece la creación de secciones bilingües en inglés, francés o alemán en los centros públicos de Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria y Bachillerato. El proyecto incluye la creación de grupos de trabajo gestionados por profesores que hacen la función de coordinadores, el refuerzo de las competencias de los docentes en el idioma extranjero a través de ayudas para la realización de cursos y estancias en otros países, así como la formación metodológica en el *Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos* (AICLE) o, como se denominó originalmente en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)[13]. El AICLE propone el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las materias comunes, como la historia o las ciencias, empleando currículos integrados de las lenguas y áreas no lingüísticas, lo que contribuye de manera eficaz al desarrollo de la

[13] Lorenzo Bergillos, 2007.

competencia comunicativa en una segunda lengua que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores. El éxito de la integración de lengua y contenidos se basa en dos presupuestos de partida:

1. La motivación del aprendizaje es intrínseca, ya que el alumno encuentra rápidamente la utilidad en el objeto del aprendizaje.
2. La lengua es auténtica, ya se presenta en situaciones reales y no forzadas.

Según los presupuestos de este enfoque metodológico, el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y aprendizaje, elimina las duplicaciones y las redundancias y permite el refuerzo entre las diferentes materias.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta la transformación conceptual, curricular y metodológica que lleva aparejada la adaptación al EEES en las universidades españolas, así como el desglose de las competencias del estudiante universitario en el nuevo contexto, puede apreciarse un claro acercamiento a los planteamientos y propuestas llevados a cabo desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente las que se asocian al *Español con fines académicos*:

Como se ha podido constatar, el conocimiento lingüístico orientado a la práctica forma parte de las tres primeras competencias que señala Alonso (2009): se trata de las macrodestrezas, circunscritas en este caso al entorno académico, por lo que los resultados del proyecto ADIEU, destinados al aprendizaje de una lengua extranjera con fines académicos, bien podrían ser útiles para la formación del alumnado nativo.

Otras de las habilidades mencionadas tienen que ver con aspectos culturales o del aprendizaje, lo que no resulta desconocido para el alumno de

lenguas extranjeras, ya que tanto el MCER como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[14] detallan las competencias que debe desarrollar el estudiante como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Parece evidente que en el nuevo contexto no resulta suficiente la adquisición por parte del alumno de una serie de informaciones más o menos especializadas sobre la materia en cuestión, sino que resulta crucial trabajar con esa información para obtener conocimiento, y por supuesto, es igualmente importante saber comunicarlo utilizando diferentes soportes y adecuando el discurso a auditorios de distinta naturaleza: este esfuerzo deben realizarlo tanto los estudiantes que utilizan su lengua materna en el entorno académico como aquellos que emplean una segunda lengua, más acostumbrados al concepto de *destreza* y a la realización de *tareas* significativas en la lengua meta. Por tales motivos, puede aventurarse que en un futuro no muy lejano las diferencias entre un estudiante universitario de español como L1 y como L2 van a ser más difusas.

Además, a partir de la introducción de itinerarios multilingües en los planes de estudios, del incremento de dobles titulaciones y de la movilidad estudiantil, se van a favorecer el plurilingüismo y la programación de cursos en torno al AICLE, con lo que la docencia podrá beneficiarse de hábitos e instrumentos de trabajo ya conocidos por algunos estudiantes en las etapas preuniversitarias.

La acreditación de los niveles de competencia de los estudiantes universitarios según lo establecido en el MCER y la posibilidad de ver reconocidas ciertas asignaturas de acuerdo con los requisitos de certificación que se establezcan en cada caso es otra de las ventajas que trae consigo la adaptación al EEES, acreditación que es una práctica habitual para los aprendices de lenguas extranjeras, con la utilización del *portfolio* como currículum lingüístico[15].

[14] Instituto Cervantes, 2006.
[15] Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, 2009.

Finalmente, solo cabe esperar que los docentes universitarios sepan aprovechar el esfuerzo de los estudiosos en la enseñanza de lenguas extranjeras (incluido el español) que condujo a la renovación metodológica de estas materias, así como las reflexiones y los materiales didácticos creados por el gran número de profesores de enseñanza secundaria que se han comprometido con el bilingüismo y la enseñanza por contenidos. De esta forma, la convergencia con el EEES alcanzará su más pleno sentido.

Bibliografía

ALONSO, José Ramón (2009): «Una universidad nueva», *El País*, 12 de enero de 2009.

BALLESTEROS MARTÍN (2009): «La enseñanza de lenguas en el Espacio Europeo de Educación Superior», *Avances en Supervisión Educativa*, n.º 10 [en línea] <http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=305&Itemid=63>.

CASSANY, Daniel (2009): «Leer, comprender e interpretar en EFE en línea», conferencia presentada en el XX Congreso Internacional de ASELE *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, celebrado en Comillas (Cantabria), del 23 al 26 de septiembre de 2009.

CONSEJERÍA DE CULTURA, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de fomento del plurilingüismo: una política lingüística para la sociedad andaluza* [en línea] <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf>

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación – Instituto Cervantes – Editorial Anaya [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

CORNELLA, Alfons (2005), «Infoxicación» [en línea] <http://www.infonomia.com/blog/perm.php?id=2694>

CORTÉS RODRÍGUEZ, Luis y José Luis MUÑÍO VALVERDE (2008): «Sobre por qué ha de enseñarse la lengua oral y cómo puede hacerse», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49 (2008), 57-66.

CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, Poder y Pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, Madrid, Morata.

INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.

LORENZO BERGILLOS, Francisco J. (2007): «The Sociolinguistics of CLIL: language Planning and Language Change in 21th Century Europe», *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. extra 1, (Ejemplar dedicado a: *Models and practice in CLIL*), 27-38.

ORGANISMO AUTÓNOMO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS (2009), *Portfolio europeo de las lenguas* [en línea] <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

PÉREZ ESTEVE, Pilar y ZAYAS, Felipe (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid: Alianza.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2009): «Currículum oculto y aprendizaje en valores» [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca/?page_id=111>

VÁZQUEZ, Graciela (2005): «La enseñanza del español con fines académicos», en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

VV. AA. (1999): Declaración de Bolonia [en línea] <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>