LA INTEGRACIÓN DE LENGUA Y CONTENIDOS EN E/L2 EN EL ÁMBITO ESCOLAR: MODELOS E IMPLICACIONES

Mª VICTORIA LÓPEZ
Universidad Pública de Navarra

1. Introducción

La enseñanza de segundas lenguas en contextos escolares se plantea varios objetivos de entre los que destacamos dos: por una parte, el de la comunicación interpersonal, que persigue la competencia de los alumnos en los usos sociales del lenguaje; por otra, el de la asimilación de usos propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares[1]. Contemplamos estos desde su realización lingüística, los usos del primero se corresponden en esencia con los de la lengua básica de comunicación, empleada en situaciones de la vida cotidiana, en tanto los del segundo con los de la *lengua de instrucción* (LI), término ya de uso común en la bibliografía especializada en el ámbito científico español. Ambos objetivos persiguen unas metas comunicativas para hacer frente a las necesidades de los alumnos inmigrantes en los diferentes ámbitos de actuación en los que estos van a estar involucrados. Su fin último es posibilitar su participación activa en la nueva comunidad –escolar y extraescolar– y en el proceso formativo propio de su edad.

Uno de los retos de la enseñanza de L2 es el hacer frente a sus múltiples objetivos en el menor tiempo posible, especialmente al que atañe al desarrollo de la lengua de instrucción si se quiere evitar el desfase escolar. El documento sobre el francés como lengua segunda, publicado por el Ministerio francés de Educación dice a este respecto:

> *L'élève doit donc acquérir une compétence spécifique dans le français utilisé comme langue de scolarisation en même temps qu' il découvre et acquiert les outils de la langue. Cet apprentissage se place ainsi tout à la fois sous le signe de l´urgence puisque l'élève participe, sous des formes variées, à l'ensemble de la formation dispensée en français au collège dans les différentes disciplines, et sous celui de la complexité puisque l'élève doit acquérir simultanément les outils et codes de la communication en français aussi bien dans l'univers extra-scolaire que dans celui de la communauté scolaire. A ce titre, il s'agit bien de l'acquisition d'une compétence de communication spécialisée* (Centre National de Documentation Pédagogique 2000: 5).

La urgencia y la variedad de objetivos plantean dos tipos de cuestiones: por una parte, cómo armonizarlos en las Programaciones didácticas[2] en las aulas de E/L2 –por ejemplo, la conveniencia o no de abordarlos todos a la vez– y, por otra, la determinación de los contenidos adecuados para trabajar las diferentes competencias lingüísticas.

Parece lógico, como apunta Muñoz López (2002: 42), que en el primer contacto que los alumnos inmigrantes tienen con la L2 se dé prioridad a los objetivos que los introducen en la nueva cultura y sus formas sociales. La adquisición de una competencia básica de comunicación facilitará las relaciones con las personas de la comunidad al mismo tiempo que reforzará su autoestima, confianza y predisposición para el progreso en otros dominios de la lengua. Recordemos, a este respecto, el peso que los factores emocionales tienen, especialmente en las edades que estamos tratando, en el aprendizaje de una nueva lengua (Aldecoa y Ruiz Bikandi 2000: 89).

Por su parte, el objetivo que se refiere al aprendizaje de la lengua de instrucción, bien sea introducido simultáneamente con los anteriores, bien con posterioridad, presenta dos características. Por un lado, el aprendizaje de la nueva lengua se realiza al mismo tiempo que la adquisición de unos saberes específicos correspondientes a los contenidos de las asignaturas. Por otro, se trata de un objetivo móvil: los alumnos nativos se encuentran inmersos en una formación académica en progreso en donde están continuamente desarrollando su capacidad cognitiva y aprendiendo unos contenidos expresados en un

[1] Véase en López Pérez (2007) un comentario sobre los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas en contextos escolares.
[2] Se trata de documentos elaborados por los Jefes de los diferentes Departamentos didácticos de los centros de enseñanza al comienzo del curso escolar en los que se concreta la programación anual de las asignaturas.

Centro Virtual Cervantes

lenguaje cada vez más complejo (Cummins 2002: 52). Este proceso formativo se prolonga, además, a lo largo de la escolaridad. No es de extrañar, por tanto, el que a un alumno no nativo se le calcule un largo periodo de tiempo, entre 5 y 7 años, para llegar a adquirir un nivel de lengua en tareas académicas similar al de un alumno nativo (Cummins 2002: 94).

Teniendo en cuenta estos aspectos, parece conveniente relacionar el aprendizaje de la L2 con los contenidos de las asignaturas y acometer ambos aprendizajes conjuntamente, como señala Cummins (1994: 42):

> *If ESL students are to catch up academically with their native-English speaking peers, their cognitive growth and mastery of academic content must continue while English is being learned. Thus teaching of English as a second language should be integrated with the teaching of other academic context areas that is appropriate to students' cognitive level. By the same token, all content teachers must recognize themselves also as teachers of language.*

Esta práctica metodológica enlaza con otras que se vienen dando en diferentes programas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras, y que se sustentan en los principios del método denominado *Content-Based Instruction*. En esta comunicación se presentan resumidos los fundamentos teóricos de este método y se ofrece una visión de conjunto de los diferentes modelos de enseñanza que lo ponen en práctica. Todo ello para proponer su utilización en los programas de español L2 que actualmente se están desarrollando en las aulas españolas. Terminamos nuestro trabajo reflexionando sobre algunas de las implicaciones que esta forma de enseñanza tiene tanto a nivel organizativo como de formación del profesorado[3].

2. Modelos de enseñanza de lengua y contenidos integrados

Las últimas palabras de la cita de Cummins nos conducen a reflexionar sobre los diferentes grados en que los que se puede dar la integración de lengua y contenidos en la programación. Efectivamente, si los profesores ordinarios de las asignaturas prestasen atención en clase a la expresión lingüística de los contenidos que enseñan, podríamos hablar con propiedad de integración de contenidos y lengua. En este sentido, el Ministerio de Educación británico impulsó desde mediados de los años sesenta una serie de medidas pedagógicas conocidas como Language across the Curriculum, actualmente con el nombre de Literacy across the Curriculum, mediante las que se insta a los profesores de todas las disciplinas escolares a incluir actividades de lengua a partir de los contenidos de enseñanza que imparten[4]. Como señala Rodríguez Torras (1988: 495), estas medidas se basan en tres principios: en la influencia de la escuela como medio ambiental, en el desarrollo lingüístico del alumno y en el papel central que desempeña la lengua en las actividades escolares. El objetivo de estas prácticas es el dominio del lenguaje de las materias, en este caso como L1, para llegar al dominio de los contenidos.

En la actualidad, los Departamentos de Educación de las diferentes comunidades autónomas, siguiendo la normativa de la ley LOGSE parecen ir en la misma dirección. En nuestra comunidad, Comunidad Foral de Navarra, por ejemplo, en la RESOLUCION 527/2002 (Boletín Oficial de Navarra del 27 de junio de 2002) se expresa la necesidad de reflexionar en las clases de las asignaturas no lingüísticas sobre la lengua en la que se desarrollan los contenidos y se obliga a realizar una enseñanza explícita de sus respectivos vocabularios. Sobre el grado de cumplimiento de estos requerimientos por parte de los profesores en las aulas no tenemos constancia.

Dentro ya del campo de la enseñanza de LE/L2, distinguimos diferentes modelos de instrucción según la manera en que integran los contenidos lingüísticos y los conceptuales de las materias. Entrar en un comentario pormenorizado de cada uno de ellos y de sus variadas configuraciones excedería los límites de este trabajo, por ello, hemos decidido presentarlos esquematizados en un gráfico con los criterios tenidos en cuenta para diferenciarlos (vid. fig. 1). Debemos señalar que los diferentes tipos que en él aparecen no constituyen en la realidad, en muchos casos, formas de instrucción completamente diferenciadas. En este sentido, preferimos verlos como parte de un continuum –expresado por el sombreado in crescendo de la tabla– que ha de interpretarse como distintos grados de integración. Por otro lado, la nomenclatura utilizada en el gráfico no corresponde en concreto a ninguna tipología establecida y pretende ser meramente aclaratoria. Queda patente a este respecto que una de las mayores dificultades en el estudio de los modelos de instrucción es la falta de uniformidad terminológica que, en no pocos casos, genera cierta confusión. El reciente interés por el tipo de enseñanza integradora de lengua y contenidos en el ámbito docente-investigador europeo ha dado lugar a la creación de términos que, a

[3] No entramos es este trabajo en propuestas metodológicas ni en cuestiones relativas a la evaluación, estadio último de la planificación curricular. Para estos conceptos véase Trujillo Sáez (2002).

[4] Vd. Briton (1989:5-6) y Madrid y García Sánchez (2002: 121).

Centro Virtual Cervantes

veces, son simples sinónimos. Es el caso de English as a Means of Instruction (EMI) (Piber 1999: 63) y de Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Suomela 1999: 89): ambos se refieren al uso de una lengua extranjera como medio de instrucción para la enseñanza de materias no lingüísticas. Otras veces se acuñan términos nuevos para programas que presentan variantes de los ya existentes. Contribuyen, además, a la multiplicidad de denominaciones las traducciones que de las inglesas se realizan a otras lenguas, también al español, como es el caso de Aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras (AICLE) y Enseñanza mediante contenidos (EMC), esta última utilizada por Scott-Tennet (1997).

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">PROGRAMAS DE LENGUAS EXTRANJERAS/SEGUNDAS</td></tr>
<tr><td></td><td>LENGUA CON CONTENIDOS

(contenidos como motivo de aprendizaje de LE/L2)</td><td>LENGUA Y CONTENIDOS COORDINADOS

(contenidos como vehículo de aprendizaje de LE/L2)</td><td>CONTENIDOS A TRAVÉS DE UNA LE/L2

(lengua LE/L2 como medio de instrucción)</td></tr>
<tr><td>Programación estructurada en</td><td>lengua</td><td>lengua + contenidos</td><td>contenidos conceptuales</td></tr>
<tr><td>Objetivos de evaluación</td><td>contenidos lingüísticos/ habilidades lingüísticas</td><td>contenidos lingüísticos/habilidades lingüísticas + contenidos conceptuales</td><td>contenidos conceptuales</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Método de enseñanza</td><td rowspan="2">tradicional</td><td rowspan="2">content-based intruction</td><td>Propios de las materias</td></tr>
<tr><td>Propios de las materias con atención explícita a la lengua (“sensible al lenguaje”)</td></tr>
</table>

Fig. 1

Como se puede observar, en la parte izquierda del gráfico hemos situado aquellos modelos de LE/L2 cuyas programaciones se organizan a partir de contenidos lingüísticos y constituyen a su vez los objetivos de aprendizaje del curso o programa. Consecuentemente, en la evaluación los alumnos solo tienen que dar cuenta de los elementos, funciones y destrezas lingüísticas adquiridas. Estos modelos, que genéricamente hemos denominado lengua con contenidos, no son más que programas al uso de enseñanza de LE/L2, con la particularidad de que incorporan o toman prestados temas de las materias escolares. Por ejemplo, podemos confeccionar una lección o unidad didáctica cuyo objetivo de aprendizaje sean las estructuras lingüísticas correspondientes a la noción de “proceso” y, para la cual, nos servimos de los contenidos de –pongamos por caso– el ciclo del agua, insertos en el currículo del área de Ciencias Naturales. La distinción que realizan Dudley-Evans y St. John (1998: 11) entre “*real content*” y “*carrier content*” resulta aclarativa a este respecto: el “*real content”* es el repertorio de estructuras lingüísticas de “proceso” y, por lo tanto, el verdadero objeto de aprendizaje, mientras que el “*carrier content*” es el tema de la materia elegido, o sea, el ciclo del agua. Esta forma de relacionar los contenidos de diferente naturaleza, lingüística y temática, ha venido realizándose tradicionalmente en la enseñanza con fines específicos; precisamente la distinción a la que acabamos de aludir se realiza dentro de este campo.

En el extremo contrario del gráfico están aquellos programas en los que son los temas conceptuales de la asignatura los que vertebran la programación. Aquí el centro de interés son los contenidos, y la lengua queda relegada a un segundo plano: se asume que se adquiere de una forma ‘incidental’. Esto quiere decir que el aprendiz la adquiere de una forma más o menos inconsciente cuando está inmerso en el proceso de aprendizaje de los contenidos. Los aprendices en estos programas sólo dan cuenta en la evaluación del grado de dominio de los conceptos de cada materia. Se trata de cursos en los que el total o un número indeterminado de asignaturas no lingüísticas de un sistema académico concreto se imparten en una lengua extranjera o segunda. Genesse (1994a: 17) identifica los programas de immersion en segunda lengua (*Second Language Immersion*) de Canadá con los que estamos describiendo: “*We can now appreciate that immersion is a specific type of integrated second language instruction, one that focuses on the acquisition of language skills for academic purposes”*. En España se corresponden con los modelos de enseñanza que tienen el vasco, el catalán y el gallego como lenguas de escolarización. Ahora bien, la metodología que emplean estos programas no tiene por qué coincidir con las empleadas en la enseñanza de LE/L2, como el Content Based Approach (CBA) del que damos cuenta más adelante, más bien suele ser la propia de las asignaturas. En el caso de que empleen el método CBA,

Centro Virtual Cervantes

sí se pueden presentar como semejantes los programas anteriormente citados y los Content Language Integrated Learning (CLIL) europeos, como hace Wohe (1999: 16). Sin embargo, podemos establecer entre ellos diferencias basándonos en las características del contexto socio-lingüístico en el que se desarrollan. Los programas CLIL, por ejemplo, se vienen realizando principalmente en contextos de lengua extranjera (p. e. asignaturas en inglés en el sistema educativo de Bulgaria), mientras que los programas de inmersión canadiense, el francés o el inglés funciona como segunda lengua.

Para finalizar con el comentario sobre los modelos de la parte derecha del gráfico, señalemos que existe una variante que presta cierta atención a las dificultades lingüísticas que puedan ir surgiendo en el transcurso de las clases de las asignaturas, sin que los elementos y destrezas de lengua puestos de manifiesto en las clases constituyan en ningún momento objeto de aprendizaje evaluable. Más bien se convierten en un apoyo o en un recurso didáctico. Es la denominada "*language-sensitive content instruction*" (Spanos 1990: 228), "enseñanza sensible al lenguaje", en traducción de Trujillo Sáez (2002). Esta enseñanza, por el hecho de que se ocupa aunque sea tangencialmente de aspectos lingüísticos, puede verse como la transición hacia modelos ubicados en el centro del gráfico.

Los modelos que se sitúan en la parte central coordinan los contenidos lingüísticos y los conceptuales de forma que los dos son objeto de aprendizaje y, por tanto, de evaluación. Se trata de las modalidades de enseñanza que integran de forma equilibrada ambos y que podemos englobar dentro del *Content-Based Instruction* (CBI), que en español encontramos traducido de diferentes maneras: "enseñanza de lengua basada en contenidos", "enseñanza de lengua y contenidos integrados", entre otras. Brinton (1989: vii) la define como: "*the integration of content learning with language teaching aims. More specifically, it refers to the concurrent study of language and subject matter, with the form and sequence of language presentation dictated by content material*".

Según observamos en la cita y como más tarde recalca el mismo autor (*ibid.*: 15), la propia lógica de las ideas de los temas es la que guía la elección de los contenidos y actividades lingüísticas, sirviendo de contexto significativo para el aprendizaje de la lengua que constituye, en este caso, el medio o vehículo para la instrucción. Madrid y García Sánchez (2002: 125) lo expresan de esta manera: "*In CBA (Content Based Approach) the TL (Target Language) is the means of instruction and is effectively taught through the medium of subject matter. The TL is viewed as the vehicle through which the curricular contents are taught and learnt, rather than as the object of study."*

Por CBI se entiende no solo un tipo de programas, sino un método de enseñanza de lenguas LE/ L2, como queda patente en la cita con la utilización del término "*approach"*. Sin embargo, como señala Larsen-Freeman (2002: xii), no todos los autores están de acuerdo en el estatus de método –*methodological approach*. Algunos hablan simplemente de un tipo de programación –*syllabus type*–, otros, como la propia autora, adoptan una postura intermedia y lo consideran una innovación metodológica –*methodological innovation*–. Sin entrar en este tipo de cuestiones, lo que se puede afirmar basándonos en trabajos de investigación que así lo atestiguan[5], es que el método que integra lengua y contenidos (CBA) es el que consigue mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera/segunda. Señalamos a continuación las razones que lo hacen ser más eficaz que otros[6]:

Es coherente con los enfoques cognitivos, constructivistas y socioculturales del aprendizaje ya que:

– los alumnos tienen más posibilidades de negociar los conocimientos que están aprendiendo (en otros les conducen simplemente a interactuar o intercambiar información),

–se favorece el "*private speech*", un diálogo interno implicado en las tareas de resolución de problemas y ensayo de estrategias,

–los estudiantes tienen la oportunidad de involucrarse en las tareas de aprendizaje,

–promueve el aprendizaje significativo conectando la nueva información con la experiencia previa de los estudiantes.

El aprendizaje de la lengua en este método se hace de forma contextualizada: la forma no se disocia del significado –en este caso contenidos curriculares mayoritariamente, aunque no exclusivamente– y se crean oportunidades para la comunicación auténtica, es decir, con un sentido y con un propósito. Presentar la lengua como medio de enseñanza, no como fin, no significa que se prescinda de toda reflexión metalingüística. Es más, en programas en donde se ha obviado toda alusión a la forma, como algunos de inmersión presentados en la parte derecha del cuadro, se ha comprobado, por una parte, que las destrezas productivas se han desarrollado por debajo de las receptivas, y por otra, que la competencia gramatical lograda por los aprendices es inferior a la de los nativos. Precisamente el método CBA estimula la atención explícita a la lengua; ahora bien, en palabras de Tedick *et al.* (2001: 3) "grammar emerges through and for language use".

[5] Vid. Genesee (1994b) y su análisis de los programas de immersión en Canadá.

[6] Lo que aquí resumo y comento es fruto de la lectura de los principios del CBI en los siguientes autores: Genesee (1994b), Grabe y Stoller (1997), Met (1999b), Tedick *et al.* (2001) y Larsen-Freeman (2002: xii).

Centro Virtual Cervantes

Al introducir los contenidos de las áreas curriculares o temas de interés para el alumno, tiene en cuenta sus necesidades, redundando en un aumento de su motivación e interés.

Plantea a los alumnos retos cognitivos semejantes a los que se dan en el aprendizaje de las asignaturas, propiciando con ello el desarrollo de las habilidades cognitivas propias de estas, con el subsiguiente aprendizaje de la variedad de estructuras y funciones lingüísticas que las verbalizan. De esta forma, por un lado, se complementan o refuerzan los objetivos educativos de los currículos, y por otro, se prepara a los alumnos para la vida real. En el caso de segundas lenguas en contextos escolares, como es el del español/L2, estas características del método CBA lo hacen especialmente indicado para paliar las limitaciones temporales a los que las programas en los que se imparte están sometidos (vid. § 1).

La aplicación de este método conduce de forma natural a la puesta en práctica en las aulas de técnicas didácticas exitosas como el aprendizaje cooperativo, asimilación de estrategias de aprendizaje y la lectura extensiva[7].

Expone a los alumnos a los estilos discursivos propios de las diferentes disciplinas proporcionando el acceso a una variedad de la lengua meta más abstracta y formal, que se actualiza, además, en su propio contexto, el académico. En este sentido se puede objetar que este método incide prioritariamente en registros formales de la lengua[8]. En nuestra opinión, esta limitación que atañe a la competencia socioligüística no invalida el método, que se muestra sin embargo muy eficaz en el desarrollo de los discursos académicos propios del ámbito en el que se han de mover los escolares. Por otro lado, los aprendices pueden acceder a un registro más coloquial en las interacciones con sus compañeros. En el caso del español como L2 en nuestro país, los alumnos están en situación de inmersión lingüística, es decir el contexto educativo y social les proporciona múltiples oportunidades para desarrollar una lengua básica de comunicación.

Por último, se trata de un método flexible, que permite, como hemos expresado visualmente en el gráfico, grados de integración según se ponga el énfasis en el aprendizaje de la lengua o en el de los contenidos. Puede aplicarse, además, a diferentes contextos de enseñanza (en programas de inmersión, en contextos en que la lengua meta es extranjera –p. e. asignaturas en español en el sistema educativo francés–, en los que tienen estatus de lengua segunda –p. e. español/L2 en una escuela de la Comunidad de Madrid–) y distintos niveles (en la enseñanza reglada –etapas obligatoria y posobligatoria, universidad–, y no reglada)[9]. De la misma forma, puede dar cabida también a temas no necesariamente relacionados con el currículo. Ahora bien, Met (1999b: 150) sostiene que el contenido utilizado sea "cognitively enganging and demanding for the learner", y "extends beyond the target language or target culture", apreciación que encontramos muy acertada.

Finalizamos este apartado comentando la expansión que han logrado en Europa en las últimas décadas los programas de lengua y contenidos integrados impulsados por la Unión Europea y su apuesta por propiciar el plurilingüismo en sus países miembros. Es de notar su acelerada implantación también en países tradicionalmente denominados "del Este", como Bulgaria y la República Checa, a juzgar por la abundante y activa participación de sus profesores en los diferentes foros internacionales de discusión y de formación. En España, el interés ha comenzado a despertarse recientemente: en los últimos años se han celebrado varios congresos monográficos sobre el tema, como el organizado el año pasado por la Universidad Pablo Olavide (Sevilla) con el título de "Integración de lengua y contenidos en centros bilingües: modelos y aplicaciones". En la práctica, los departamentos de Educación de las correspondientes comunidades autónomas están también impulsando este tipo de enseñanza. En nuestra comunidad, Navarra, se acaba de implantar en centros públicos el modelo de enseñanza denominado "British" que consiste en impartir algunas materias del currículo ordinario en inglés.

[7] Vid. Grabe y Stoller 1997 para estos conceptos.

[8] Ahora bien, se da entre las diferentes materias distintos grados de formalidad. En el plano léxico, por ejemplo, las disciplinas de Ciencias cuentan con un vocabulario más técnico que el de Humanidades. Vid. López Pérez (2008) para una caracterización lingüístico-discursiva de la lengua de instrucción.

[9] Met (1991) presenta una aplicación del método en clases de lengua extranjera y lengua segunda en *Elementary School* en Estados Unidos, correspondiente a la etapa de Primaria del actual sistema educativo español. Brinton (1989), por su parte, describe tres modelos diferentes de CBI en el nivel universitario: *sheltered content instruction*, *adjunt language instruction* y *theme-based language instruction* y señala el último como adecuado también para niveles inferiores de enseñanza. En Arnau (2001: 12-15) encontramos una explicación de los mencionados modelos en español.

Centro Virtual Cervantes

3. Integrar lengua y contenidos en las aulas de español/L2: implicaciones

En el ámbito de la enseñanza del español como L2 se viene insistiendo en la necesidad de implantar programas que relacionen contenidos y actividades de instrucción en la línea de algunos de los descritos en el epígrafe anterior (Muñoz López 1999: 479, Trujillo Sáez 2002 entre otros). Asimismo, Hernández y Villalba insisten en la idea de orientar esta enseñanza en la misma dirección de las demás asignaturas, no solo en prácticas didácticas sino en lo que atañe al enfoque pedagógico que las inspira:

Hay que adecuarse en Educación Primaria y Secundaria a los planteamientos y orientaciones generales establecidos para estos tramos educativos porque es una actividad que se desarrolla en el medio escolar y además se organiza para facilitar la participación activa en el conjunto de actividades de enseñanza/ aprendizaje. Asumimos que los programas de enseñanza de español han de elaborarse sobre los mismos supuestos psicopedagógicos que inspiran la Reforma (Hernández y Villalba 2002: 15).

Un argumento más a favor de estos programas nos lo proporciona Ambadiang (2003: 98-99), en un artículo en el que reflexiona sobre la influencia que la cultura lingüística de los inmigrantes subsaharianos tiene respecto a la enseñanza/ aprendizaje del español. Este autor considera especialmente apropiada para este colectivo una formación en la que la L2 se aprenda a través de disciplinas aduciendo que, desde el punto de vista pedagógico y cognitivo, este tipo de enseñanza puede resultarles más motivadora puesto que encaja mejor con la concepción instrumental que ellos tienen del lenguaje. El modelo que Ambadiang señala se correspondería con aquellos situados en la parte derecha de nuestro gráfico, ya que el acento se pone en los contenidos y el aprendizaje de la lengua se produce de manera accidental, más o menos de forma inconsciente, a partir de la propia dinámica de comunicación en la clase.

Habiendo un acuerdo unánime en lo adecuado de la enseñanza integradora de lengua y contenidos para el español/L2, extraña que no se le preste más atención por parte de la investigación didáctica en nuestro país y que, por otra parte, cursos de formación del profesorado sobre este tema sean escasos, aunque nos consta que se trata en cursos o asignaturas como la *Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar*, impartida a través de la red por la Universidad de Granada a través del Centro de Enseñanzas Virtuales de la UGR (CEVUG)[10].

Por último, una pausada reflexión sobre los modelos de enseñanza expuestos en esta comunicación nos lleva a considerar la importancia que ha de darse a los siguientes aspectos, en el caso de que los centros educativos opten por ponerlos en práctica para el E/L2.

1. Las implicaciones que puede tener a nivel administrativo y organizativo[11]. Cuestiones como, por ejemplo, en qué aulas se ha de impartir el E/L2: en las ordinarias, en unas aulas específicas o en ambas. En el primer caso los alumnos inmigrantes compartirían aulas con los nativos y los profesores de las diferentes asignaturas tendrían cierta consideración hacia aspectos lingüístico-discursivos con el fin de hacer sus clases inteligibles. Otra cuestión es también a qué profesores se les encarga la enseñanza de E/L2. Como ejemplo diremos que en nuestro centro, el IES Padre Moret de Pamplona, en el presente curso escolar, siguiendo la RESOLUCIÓN 547/2006, de 6 de junio (BON 24/6/2006), se ocupan del programa PILE, Programa de inmersión lingüística en español, tres profesores de departamentos didácticos diferentes: un profesor de lenguas extranjeras, en concreto de francés, uno de Matemáticas, y otro de Ciencias Sociales. Nosotros abogaríamos por un departamento con entidad propia que aglutinase a todos los profesores de E/L2 y que tuviese por misión, además de impartir esta enseñanza, coordinar el currículo de E/L2 con el de otras materias y crear y adaptar sus materiales.

2. La introducción de cambios en la programación, metodológicos y en la evaluación, que conllevan los métodos de lengua y contenido integrados, desde la realización de una programación coherente en el sentido de que sistemáticamente desarrolle los objetivos de aprendizaje lingüísticos y conceptuales, y en la que se dé una verdadera progresión de ambos tipos de conocimientos, hasta la decisión sobre la utilización de materiales adaptados o reales de las asignaturas (libros de texto, etc.)[12].

3. La formación con la que deben contar los profesores que imparten programas de lengua y contenidos integrados en sus diferentes versiones. Dos tipos de profesores con formación académica distinta pueden estar involucrados: los especialistas en las materias (incluimos en este grupo los profesores de lenguas castellana y literatura) y los profesores de lenguas extranjeras/segundas. A los primeros les puede ocurrir que no se sientan cualificados para transmitir los conceptos en una lengua ajena al estudiante (extranjera o, en nuestro caso, segunda). Sus carencias van desde un conocimiento de

[10] Repásense, por ejemplo, los cursos ofertados en los últimos años por entidades como, por ejemplo, los Centros de Apoyo al Profesorado, que hasta ahora han liderado la formación específica en la enseñanza a inmigrantes, los cursos del Instituto Cervantes o los ofrecidos por las universidades.

[11] Vid. Amaya (2001) y Arnau (2001: 15-16) para conocer en detalle los cambios que conlleva implantar programas de instrucción basados en contenidos en un centro.

[12] Vid. Snow, Met y Genesse (1989: 213-215) para las implicaciones pedagógicas.

Centro Virtual Cervantes

las estrategias y actividades propias de la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas hasta saber cómo modelar su discurso con técnicas como la repetición, reformulación, comprobación continua de la comprensión por parte de los estudiantes, técnicas paralingüísticas de comunicación, etc. Además, les pueden faltar unas nociones básicas sobre la adquisición de lenguas que aseguren una coherente selección, secuenciación y tratamiento de los contenidos lingüísticos (p.e. el tratamiento de los errores). Novotmá y Hofmannová nos informan de una solución que la Universidad Charles University de Praga ha dado para asegurar una completa y adecuada capacitación a los profesores que eligen como camino profesional enseñar Matemáticas en inglés: desde el curso académico 1999-2000, el Depto. de Matemáticas y el Depto. de Lengua y Literatura inglesas ofrecen conjuntamente un curso optativo que forma a los profesores en aspectos teóricos y prácticos del *Content Language Integrated Learning*.

Si son los profesores de lenguas extranjeras/segundas los que han de poner en práctica un programa de lengua y contenidos integrados, pueden encontrarse con el problema de su falta de dominio de los contenidos de las materias o, si los tienen porque los han cursado en sus estudios de licenciatura –por ejemplo, Historia de España en estudios de Filología Hispánica–, pueden juzgarlos desfasados con respecto a los que el currículo actual exige. Realmente el dominio de la materia sí es esperable en niveles educativos superiores más exigentes cognitivamente hablando y en los que se la trata con mayor profundidad (segundo ciclo de Secundaria, Bachiller y niveles universitarios). El E/L2 que centra nuestra atención, sin embargo, se imparte en niveles inferiores, de Enseñanza obligatoria, y se suele plantear más como un programa de apoyo lingüístico: no se trata tanto de sustituir los profesores especialistas como de asistirlos. Los modelos que encajan mejor en este planteamiento son los situados en la parte central-izquierda del gráfico y nuestra opción consistiría en organizar una programación combinando temas de diferentes materias con actividades también pluridisciplinares. De lo que se trata, en definitiva, es de introducir a los alumnos en los estilos discursivos de las asignaturas.

No podemos olvidar, antes de concluir, un aspecto de la formación del profesorado que no hay que desatender cuando se trata de integrar lengua y contenidos en las programaciones: nos referimos a la evaluación, tema de este congreso que celebramos. Los profesores tienen que distinguir en su valoración las diferentes habilidades o destrezas lingüísticas, los contenidos conceptuales y los contenidos lingüísticos (nociones y funciones) y, dentro de estos últimos, los que son propios de una competencia básica de comunicación y los relacionados con la competencia académica (funciones propias del quehacer científico, vocabulario formal, etc.). Deben estar familiarizados, además, con variados instrumentos y formas de evaluación, incluidos los utilizados por las distintas disciplinas, en el intento de alinear sus prácticas evaluativas con las empleadas por los profesores especialistas en las materias. Finalmente, hay que determinar en qué momento del aprendizaje es más conveniente medir lo aprendido. Según Trujillo Sáez (2005), la evaluación continua, por su carácter sumativo y por dar cabida a la multiplicidad de aspectos que la adquisición de la lengua de instrucción entraña, sería la más adecuada a la enseñanza que nos ocupa.

4. Conclusiones

En la enseñanza de español como L2 en el ámbito escolar confluyen distintos objetivos con la dificultad de que su impartición se ve sometida a limitaciones temporales por el carácter subsidiario de los programas en los que se enseña, que se conciben como "cursos puente" hacia las aulas ordinarias. Este condicionamiento nos ha llevado a proponer como vía más efectiva para la consecución de estos objetivos, especialmente, para el aprendizaje de la lengua de instrucción, modelos de programas que combinan los contenidos conceptuales de las disciplinas del currículo ordinario con los contenidos lingüísticos. Se ha intentado también ofrecer una visión general de la forma en que se pueden relacionar lengua y contenidos dando lugar a distintos tipos de programación y modelos organizativos. Entre ellos, especialmente, aquellos que utilizan el método de lengua basado en contenidos o lengua y contenidos integrados. De entre las muchas ventajas que estos presentan destacaremos las tres siguientes:

Facilitan la transición hacia los grupos ordinarios al orientar en la misma dirección que las asignaturas del currículo tanto los contenidos como los métodos de enseñanza (actividades, materiales...) de la L2. En su proceso de adaptación, por tanto, los alumnos de L2 se familiarizan desde el inicio con lo que podemos llamar cultura educativa, es decir, los tipos de razonamiento intelectual y actividades cognitivas del nuevo sistema.

Aumentan la motivación, ya que es un hecho demostrado que los alumnos se muestran más receptivos al aprendizaje si observan que el estudio de una nueva lengua tiene un propósito que excede o va más allá del objetivo metalingüístico: en este caso la conexión de los contenidos de L2 con los que encuentran o van a encontrar en las aulas ordinarias.

Centro Virtual Cervantes

Gracias a la concepción instrumental de la lengua, estos programas, están especialmente indicados para alumnos cuya cultura lingüística y educativa se aleja en gran medida de los modos considerados "occidentales".

La elección de unos u otros programas es una decisión que obedece a diferentes motivos, entre ellos la adecuación a determinadas características socio-lingüísticas del grupo de alumnos, como en el caso de los estudiantes subsaharianos de los que habla Ambadiang (2003). Otros factores de naturaleza no didáctica pueden condicionar la opción elegida: desde las preferencias de los profesores de L2 por una metodología concreta hasta la iniciativa de las autoridades administrativas por implantar tipos de programas de lengua y contenidos, con las implicaciones que eso tiene en los modelos organizativos de los centros. Es sabido que las dificultades en la enseñanza de lenguas no son enteramente atribuibles al uso de un determinado método didáctico sino que en muchas ocasiones emergen de la propia organización escolar.

Por último, una cuestión, crucial a nuestro entender, para el éxito de la aplicación del método de lengua y contenidos integrados –y por ende la de la enseñanza del E/L2– es la relativa a la formación del profesorado. La oferta formativa en este tema es todavía escasa, como escasa es también la atención que las autoridades educativas han prestado a la petición de reconocimiento administrativo de la docencia del español como segunda lengua como modalidad especializada, diferenciada y profesionalizada (Vid. los puntos 6 y 7 del Manifiesto de Santander del 2004 en http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.pdf)

Bibliografía

ALDECOA, I. y U. RUIZ BIKANDI (2002): "La comprensión lectora", *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, RUIZ BIKANDI, U. (ed.), Madrid: Síntesis, 217-248.

AMAYA, M. J. (2001): "Implementing a content-based language teaching program", *Present and Future Trends in TEFL*, GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (ed.), 135-165.

AMBADIANG, T. (2003): "Cultura lingüística y enseñanza/ aprendizaje del español/ L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos", *La enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera a inmigrantes*, *Carabela* 53, 81-103.

ARNAU, J. (2001): "La enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: una introducción", *Metodología de la enseñanza del inglés*, Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MECD, 9-18.

BRINTON, D. M. *et al* (1989): *Content-Based Second Language Instruction*, New York: Newbury House Publishers.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE (2002): *Le français langue seconde*, Paris: Ministère de l'Education.

CLEGG, J. (ed.) (1996): *Mainstreaming ESL. Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CUMMINS, J.(2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: MEC y Ediciones Morata.

CUMMINS, J. (1994): "Knowledge, Power and Identity in teaching English as a second language", *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, GENESEE, F. (ed.), New York, Cambridge University Press, 33-55.

DELLER, Sh. y Ch. PRICE (2007): *Teaching Other Subjects Through English*, Oxford: Oxford University Press.

DUDLEY-EVANS, A. y M. J. ST. JOHN (1998): *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

GENESEE, F. (ed.)(1994a): *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York: Cambridge University Press.

GENESEE, F. (1994b): *Integrating language and content: lessons form immersion*, *Educational Practice Reports*. No. 11. Washington, DC: National Center for Reseach on Cultural Diversity and Second Language Learning. Centre for applied Linguistics.

GRABE, W. y F. L. STOLLER (1997): "Content-Based Instruction: Research Foundations", SNOW, M. A. y D.M. BRINTON (eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* , White Plains, NY: Longman, 5-21.

LARSEN-FREEMAN, D. (2002): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2007): "Los objetivos de la enseñanza de L2 en contextos escolares monolingües", *Hyperfeira. Arts & Literature Internacional Journal* 9.

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2008): "La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del E/L2", *Reale 20*, (en prensa).

Centro Virtual Cervantes

MADRID, D. y E. GARCÍA SÁNCHEZ (2001): "Content-based Second Language Teaching", GARCÍA, E. (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, , Almería: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Almería, 101-134.

MET, M. (1991): "Learning Language through Content. Learning Content through Language", *Foreign Language Annals* 24/ 4, 281-295.

MET, M. (1994): "Teaching content through a second language", GENESSEE, F. (ed.), *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York: Cambridge University Press, 159-182.

MET, M. (1999a): "Making Connections", PHILLIPS, J. B. (ed.), *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*, Lincolnwood, IL. : National Textbook Co.

MET, M. (1999b): *Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions.* NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center

MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999): "Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como Segunda Lengua en centros multiculturales", CEREZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Madrid: Talasa, 79-90.

MUÑOZ LÓPEZ, B. (2002): "La enseñanza del español como Segunda Lengua para alumnos inmigrantes: análisis de la influencia de los factores afectivos y del contexto de aprendizaje", *Aspectos Didácticos de la Lengua y Literatura* 12, Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, 15-53.

NOVOTNÁ, J. y M. HOFMANNÁ: "Teacher training for Content and Language Integrated Learning", http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/Novotna_Jarmila-Hofmannova_Marie_ICMI15_prop.doc.

PÉREZ VIDAL, C. (2001): "Dimensiones del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)", MARSH, D. *et al*. (eds.), *Profiling European CLIL Classrooms*Finland: ER-Paino, 216-253.

PIBER, Ch. (1999): "In service education for teachers using English as a medium of instruction", MASIH J. (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes, CILT*, Lancaster (UK): St. Martin's College, 63-71.

RODRÍGUEZ TORRAS, F. (1988): "Aplicación de principios del '*content-based teaching*' en actividades situacionales en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera", ROMERO GUALDA, M. V. *et al.* (eds.), *La enseñanza de la lengua con fines específicos*. *Actas del V Congreso Nacional de AESLA*), Pamplona: Universidad de Navarra, 495-505.

SCOTT-TENNENT BASALLOTE, Ch. (1997): "Bases psicológicas y lingüísticas para la adquisición de lenguas extranjeras mediante el estudio de contenidos no lingüísticos en la ESO", OTAL, J. L. *et al*. (eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, Collecció Summa Filologia/ 8, Barcelona: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 153-158.

SHORT, D. J. (1993): "Assessing Integrated Language and Content Instruction", *TESOL Quarterly* 27 (4), 627-656.

SNOW, M. A. *et al*. (1989): "A conceptual framework for the integration of language and content in Second/ Foreign Language Instruction", *TESOL Quarterly* 23, 201-217.

SPANOS, G. (1989): "On the integration of language and content instruction", *Annual Review of Applied Linguistics* 10, 227-240.

SUOMELA, E. (1999): «The language teacher in a Primary CLIL Curriculum», MASIH J. (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes. CILT*», Lancaster (UK): St. Martin's College, 89-95.

SVECOVÁ, H. (2003): *Cross-curricular Activities*, Oxford: Oxford University Press.

TEDICK, D. J. *et al*. (2001): "Content-Based Language Instruction: The Foundation of Language Immersion Education", *ACIE Newsletter*, CoBaLTT: The Foundation, The Bridge, May.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2002): "Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo", *Frecuencia L* 20, 7-11.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): "La integración del lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", *redELE 4*.

WOHE, H., (1999): "Language learning in European immersion classes", *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes, CILT*, Lancaster (UK): St. Martin's College, 1999.

Centro Virtual Cervantes