EL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

LAURA GARCÍA JAREÑO
Universidad Cardenal Cisneros
SUSANA MOLINA GÓMEZ
Tandem

RESUMEN

Con este trabajo proponemos la siguiente reflexión: ¿El aprendizaje del Español como L2 en un ámbito escolar debe ser considerado como lengua de especialidad? En las siguientes páginas haremos una introducción del contexto escolar actual. Aportaremos datos y cifras relevantes del alumnado, información sobre las instituciones académicas destinadas a la formación de ELE y explicaremos, a nivel jurídico, qué leyes atañen directamente a dicho contexto educativo. Reflexionaremos sobre qué español se enseña en estas instituciones y veremos si este puede ser considerado como lengua de especialidad. Asimismo, y otorgándole el lugar significativo que merece, justificaremos por qué el profesorado debe tener una formación específica y el material unas características determinadas. Finalmente haremos referencia al Currículum Integrado como propuesta metodológica.

1. Factores a tener en cuenta: cambio demográfico, marco institucional y leyes jurídicas

1.1 Cambio demográfico

Es un hecho que la sociedad española está sufriendo un notable cambio demográfico producido por una constante inmigración. El perfil de los inmigrantes no sigue un patrón estándar, un número considerable opta por un estilo de vida nómada, ya sea por motivos personales, económicos, profesionales, etc. Existe la posibilidad de que no residan de forma permanente en España, su procedencia es variada y el abanico de culturas y religiones con las que nos podemos encontrar es muy amplio.

Toda esta heterogeneidad afecta directamente al sistema educativo ya que para hacer una evaluación previa del alumno, tendremos que tener en cuenta muchos más agentes: ¿De dónde procede este alumno?, ¿cuánto tiempo residirá en España?, ¿qué realidad familiar ha vivido?, ¿cuál es su lengua materna?

Las estadísticas confirman que menos de la mitad de estos estudiantes tienen el español como lengua materna y que las segundas lenguas son muy heterogéneas. Asimismo, el *Informe Laboral Manpower,* indica que el 50% de los inmigrantes desearían residir indeterminadamente en España, por lo que el porcentaje de alumnos extranjeros en todos los niveles educativos aumentaría considerablemente.

1.2. Escolarización: marco institucional

Según el *Ministerio de Educación*, el curso escolar 2008-2009 se inició con la previsión de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitaria de 7.419.989, lo que significa 193.325 alumnos más que en el curso 2007-2008. Dentro de este importante crecimiento de alumnado previsto para este curso, hay que señalar la continua incorporación de alumnado procedente del extranjero. En el curso 2007-2008 el alumnado con

nacionalidad extranjera aumentó en 83.807 individuos, en línea con las cifras de crecimiento que se venían presentando en los cursos anteriores.

Existen tres factores que afectan directamente en la escolarización del estudiante extranjero: la titularidad del centro, la nacionalidad de los estudiantes y su nivel educativo.

Si atendemos al primer factor, el 80, 2% están matriculados en centros públicos y el resto se vería acogido en los centros privados. Los estudiantes procedentes de la Unión Europea, Estados Unidos, Canadá y Japón tienden a escolarizarse en centros privados, mientras que los procedentes de otras zonas como Europa del Este o el norte de África, por ejemplo, generalmente acuden a centros públicos. Por niveles educativos, en Educación Infantil existe una balanza entre todas las nacionalidades pero en los tramos superiores domina el estudiante de la Unión Europea.

1.3. Marco jurídico

Jurídicamente existen, por un lado, leyes que favorecen la escolarización del estudiante extranjero y dan pautas para llevar a cabo dicha escolarización, y por otro lado, leyes que regularizan al profesorado.

En la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* se establece que los poderes públicos «establecerán acciones de carácter compensatorio con personas o grupos que se encuentren en situación desfavorable como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos» (art. 63)

El *Real Decreto de 28 de febrero de 1996* y su correspondiente desarrollo en la *Orden Ministerial de 22 de julio de 1999* establece la obligatoriedad de la existencia de un profesorado de apoyo, denominado «de Compensatoria», que tiene por objeto, dependiendo del tipo de alumnado, tanto el refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos, como la enseñanza de la segunda lengua. Este profesorado podrá permanecer en el centro a tiempo total o ser itinerante, según el número de alumnos con necesidades educativas especiales que haya. No se considera necesario que

tenga formación en didáctica de ELE y su tarea no está definida ya que no se dispone de un currículum de español para los contextos escolares.

Todo ello implica que dentro de la misma aula de compensatoria encontremos estudiantes extranjeros que no dominan el español con estudiantes, españoles o no, que presentan un desfase curricular considerable.

Los centros que tengan un alto número de estudiantes extranjeros y desarrollen actuaciones de compensación educativa permanente podrán ser dotados de los recursos humanos y económicos necesarios para poder desarrollar tales planes: 1 profesor de Compensatoria por cada 25 estudiantes con necesidades educativas especiales y una disminución de hasta un 20% del número de alumnos por aula sobre la cifra que establece la Administración para las distintas etapas educativas.

En centros donde el número de inmigrantes no permita este tipo de actuación, tal tarea es encomendada a los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el caso de Primaria; y al Departamento de Orientación, en el de Secundaria, estableciéndose también, en ambos casos, la posibilidad de nombrar a un profesor de Compensatoria itinerante, compartido entre varios centros.

De igual modo en el Real Decreto citado, se recoge la obligatoriedad de elaborar un Plan anual de compensación educativa, diseñado, conjuntamente, por el profesorado de Compensatoria y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en el caso de Primaria) y el Departamento de Orientación (en el de Secundaria), en el que aparezcan, además de otras, las actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua vehicular del proceso de enseñanza (el español).

También existen las llamadas Aulas Enlace (Comunidad de Madrid), ATAL (Aulas de Adaptación Lingüística en Andalucía), Aulas puente... Según la Comunidad Autónoma reciben un nombre u otro. Son aulas específicas donde se escolariza, por un plazo máximo de nueve meses, a los inmigrantes recién llegados. En ellas se atiende a un número limitado de

escolares que oscila entre doce y quince, y el número de horas semanales de permanencia de los alumnos en ellas varía de unas Comunidades Autónomas a otras. En algunas, los escolares permanecen durante todo el periodo escolar; en otras, salen algunas horas y comparten con los alumnos nativos materias como plástica, idiomas o educación física. Pasado el tiempo estipulado, el estudiante es promocionado a su curso de referencia donde recibirá, si es que lo precisa y los hubiere, otros apoyos (Compensatoria). Esta promoción se produce a criterio del profesor porque al no existir un currículum o una programación, tampoco existen pruebas de nivel o de evaluación objetivas.

Tras analizar someramente el panorama educativo del que partimos, llegamos a una primera conclusión que nos dará paso al siguiente apartado. Vemos que existe una legislación en torno a la educación de los hijos de inmigrantes pero carecemos de una programación con unos objetivos claros, personal cualificado, material apropiado... por lo que todo esto se queda en un plano teórico que no se lleva para nada a la práctica. La pregunta ahora es, ¿se adaptan estos alumnos con una suficiente competencia comunicativa para continuar con éxito su escolarización? Habría que ver estadísticas para responder con exactitud a esta pregunta, pero parece ser que muchas cosas se podrían todavía mejorar.

2. Lenguas de especialidad

Como decíamos al principio el objetivo de este trabajo es el de intentar dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿el español que enseñamos a alumnos inmigrantes en contextos escolares debe ser considerado lengua de especialidad? Pero antes de continuar, detengámonos a reflexionar sobre algunas consideraciones. Para ello, veamos algunas definiciones que los expertos nos dan sobre lenguas de especialidad:

Richards y Platt definen las lenguas de especialidad como aquellas que «se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos y

que contienen rasgos léxicos, gramaticales y de otras índoles, diferentes de los de la lengua común».

Según el Instituto Cervantes:

> La enseñanza de la lengua con propósitos específicos es una enseñanza dirigida a potenciar la comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad para mantener conversaciones con fines comerciales, la comprensión y expresión orales en usos académicos, etc. El programa de un curso de Español para Fines Específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje y es concebido como una inmersión en situaciones comunicativas especializadas. Un análisis de necesidades previo garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas.

Encontramos, además, una división en dos grandes grupos dentro de las enseñanzas de la lengua para fines específicos: el Español con Fines Profesionales (EFP) y el Español con Fines Académicos (EFA). Nosotros vamos a centrarnos en el segundo grupo (EFA) que generalmente se justifica por la demanda ejercida por las universidades españolas para la realización de programas Erasmus y Sócrates, desde el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea. Claro que aquí, no se hace referencia al español que se enseña a inmigrantes en contextos escolares y es hacia ese punto en concreto, hacia donde nos dirigimos.

Al igual que en la universidad, ya en la secundaria nos encontramos ante una situación de aprendizaje que se ubica dentro de un contexto institucional e igualmente estaríamos ante la clasificación que todos conocemos de ciencias sociales y humanas y ciencias experimentales. Si esto es así, ¿por qué no dar el mismo trato a esta situación educativa? Podríamos

decir que el hecho de que el destinatario sea un alumnado inmigrante nos lleva a considerarlo de forma diferente y clasificarlo de otro modo: Español para inmigrantes –aunque esto nos llevaría a otra reflexión en la que no nos vamos a detener aquí: ¿debemos considerar el Español para inmigrantes como una lengua de especialidad?

2.1. Pensando en los destinatarios

Volvamos a la situación educativa sobre la que queremos centrar nuestro trabajo: el contexto escolar. ¿Qué es aquí lo específico: el destinatario o la variedad lingüística que queremos enseñar?, reflexión que lanzan S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra[1]. Quizá la respuesta a esta pregunta nos dé la clave para seguir. Es posible que cada profesor o experto tenga una opinión diferente y seguramente no existe una respuesta única y verdadera a la cuestión. Lo que está claro es que nuestra respuesta tendrá consecuencias inmediatas en nuestra labor docente. Veamos de qué manera.

Si consideramos que lo específico en esta situación es el destinatario por tratarse de un alumnado inmigrante con unas características muy específicas, quizá nos quedemos en enseñar simplemente *español para extranjeros* y lo que pretendamos sin darnos cuenta es que el alumno se integre socialmente en el colegio, en el barrio, etc. descuidando de alguna forma su integración académica. Por ello este camino a menudo nos lleva a resultados que no son los esperados o deseados y el alumno presenta grandes dificultades para incorporarse con éxito al curso escolar.

Si por el contrario entendemos que lo específico es la variedad lingüística que debe enseñarse en este contexto empezaremos a ver este proceso de enseñanza-aprendizaje como una variedad de especialidad y nuestro trabajo adquirirá un nuevo rumbo y quizá resultados diferentes.

[1] S. BARRUECO, E. HEMÁNDEZ y L. SIERRA (eds.*): Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 3-14.

Llegados a este punto debemos pararnos a pensar cuál es el objetivo que yo me propongo al iniciar un curso de ELE con inmigrantes en un aula de enlace (o equivalente, según las comunidades): ¿que se integren socialmente?, ¿que se adapten con éxito al sistema educativo?, ¿las dos cosas? Aquí tenemos que señalar que la falta de una programación con sus objetivos, contenidos, etc. hace que no tengamos respuestas claras a estas preguntas y por tanto al final cada centro se organizará de la mejor manera que considere adecuada, dentro de sus posibilidades y de la formación y vocación del profesorado.

Si pensamos que estos niños/adolescentes tienen que integrarse lo antes posible al curso escolar correspondiente y tendrán que ser capaces de entender al profesor de matemáticas o al de historia, analizar una frase sintácticamente en la clase de lengua, redactar tres folios para contestar a las preguntas de un examen, exponer un trabajo de literatura delante de la clase, leer un fragmento de una obra literaria o un texto técnico... todas, tareas comunes en la escuela, entonces debemos plantearnos seriamente qué variedad lingüística les vamos a enseñar para que alcancen con éxito esta competencia académica. Este debería ser nuestro objetivo número uno.

Creemos que el lenguaje común que les hará integrarse en la sociedad irá viniendo a partir de que estos chicos y chicas se integren en sus clases y con sus compañeros. O incluso, si lo creemos necesario, podemos diseñar una programación donde se dedique un tiempo a este ámbito personal –saludos, deportes, ocio... – pero la parte central del curso tendría que corresponder al ámbito académico ya que es este el ámbito donde se encuentran nuestros alumnos.

2.2. Características de las lenguas de especialidad

Las lenguas de especialidad no son una lengua diferente sino que se basan en la variedad estándar. Comparten con esta muchos rasgos, pero sin embargo conllevan siempre un proceso de intelectualización. A continuación vamos a analizar de forma breve las principales características de las lenguas

de especialidad, deteniéndonos a señalar cómo se cumple o no en el contexto escolar del que estamos hablando en este trabajo.

LENGUAS DE ESPECIALIDAD	CONTEXTO ESCOLAR
Son variedades especializadas aquellas que sirven como instrumento de comunicación formal y funcional. Predominan rasgos de neutralidad afectiva e impersonalidad	Un alumno de secundaria o primaria debe saber de qué se habla y responder en consecuencia cuando un profesor le pide una tarea determinada en clase. Por ejemplo: coger apuntes, hacer una ecuación, leer un párrafo, etc.
En el ámbito del léxico encontraremos numerosos elementos específicos que se caracterizan por la precisión terminológica	Probablemente en un curso general de ELE no nos plantearemos la posibilidad de enseñar a nuestros alumnos palabras como *átomo, fracción, sintagma verbal*, etc.
Los lenguajes de especialidad son utilizados en contextos formales	El colegio, el instituto, la universidad son organismos institucionales que suponen un contexto formal
El discurso escrito ocupa un lugar predominante	Libros de texto, artículos, géneros literarios, ensayos, redacción de exámenes, redacción de trabajos de clase, etc.

Todos estos datos nos van llevando claramente a la posibilidad de poder considerar el español en contextos escolares como una lengua de especialidad.

3. Currículo integrado

Como ya hemos mencionado anteriormente, la escuela del siglo XXI se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural. El tipo de alumnado que nos podemos encontrar en un aula es muy variado, estudiantes de origen extranjero que estudian la lengua de la escuela como L2, estudiantes latinoamericanos que estudian la L1 en una variedad distinta a su LM, estudiantes con necesidades educativas especiales que estudian una L1, una L2...

Ante esta situación cambiante, donde los estudiantes tienden al abandono escolar o a la desidia académica, debemos seguir planteándonos qué más podemos hacer para garantizar unos resultados óptimos en la enseñanza del Español como segunda lengua.

La cruda realidad con la que se encuentran los escolares es que a lo largo de nueve meses en el Aula de Enlace no han seguido una programación específica, los contenidos aprendidos carecen de utilidad en este nuevo entorno escolar y que sus nuevos profesores emplean un léxico desconocido para ellos. Ahora se les exige alcanzar el mismo nivel académico que sus compañeros, viéndose obligados a aprender español sin dejar a un lado los contenidos. Si esto es así, ¿qué sentido tiene hacer una división entre lengua y contenidos curriculares?

Nosotras apostamos por la integración del lenguaje, cognición y contenidos curriculares. Pensamos que para aliviar este choque lingüístico y comunicativo que sufren los estudiantes, la opción más lógica es el llamado Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares y Lengua Extranjera (AICLE). Veamos una de las primeras definiciones que los expertos dieron sobre el AICLE:

Spanos, (1989):

> Implica o incluir el contenido relevante y significado de las asignaturas escolares en las clases de lengua, o hace las clases

> más sensibles a las demandas lingüísticas de las asignaturas, o hacer ambas cosas al mismo tiempo, tanto con la primera como con dos o más idiomas.

El AICLE se sostiene en dos pilares básicos que debemos entender. En primer lugar defiende la enseñanza de cualquier materia utilizando para ello la L2 y, en segundo lugar, busca la balanza entre contenido y lenguaje. Podríamos decir que la segunda lengua se incrementa a través de los contenidos y que los contenidos se desarrollan usando únicamente la L2 que queremos adquirir. De igual modo, la secuencia de los contenidos no la marca la lengua sino los contenidos curriculares.

Fernando Trujillo diferencia tres tipos de integración:

> la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lenguaje-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

En cualquiera de los tres casos, la lengua es un objeto de estudio en sí misma y un punto de unión entre las áreas curriculares. Por un lado, a los estudiantes de L1 se les brinda la posibilidad de estudiar su propia lengua materna o de profundizar en los contenidos aprendidos de otras áreas y por otro lado, los escolares de L2 practican un lenguaje con fines académicos que en su núcleo familiar les sería difícil. Es decir, no es incompatible el estudio simultáneo de asignaturas del currículum en una L2 y de materias exclusivas de esa segunda lengua.

Llegados a este punto, deberíamos ser capaces de responder sin duda alguna a esta cuestión. ¿Cuál de estos dos objetivos generales voy a incluir en mi programación anual; mejorar las aptitudes de la L2 o promover el conocimiento y las habilidades en las áreas curriculares?

Con la metodología que defendemos existe la posibilidad de mejorar en ambas. A continuación se aportan una serie de razones para implantar este método en nuestras aulas.

Para empezar nos gustaría señalar el mayor tiempo de exposición a la L2. El proceso de adquisición de una segunda lengua requiere años de dedicación y la mayoría de estos estudiantes ni siquiera utilizan la lengua meta en sus núcleos más cercanos. Pensamos que es muy positivo ampliar las horas de instrucción al resto de áreas. Del mismo modo la calidad lingüística y el contenido cultural se acentúan; al contextualizar la lengua hacemos un uso significativo de ella. Se plantean una serie de incógnitas nuevas para el estudiante, por ejemplo, resolver una ecuación o explicar quién descubrió América. Esto hace que el alumno establezca un continuo proceso de aprendizaje, un reto diario donde, al resolver enigmas en una L2, se potencian las habilidades cognitivas. En definitiva, aplicamos la lengua de forma natural e interactuamos en todo momento con el profesor y con los alumnos.

Una vez aceptado el español en Secundaria como un lenguaje de especialidad, sabemos que nuestros alumnos no necesitan aprender cómo comprar en una tienda, es una función innecesaria en este contexto y que probablemente adquieran rápidamente en otro entorno comunicativo. Los alumnos demandan otras funciones y nuestra labor como docentes es aportárselas y motivarles con contenidos útiles que se ajusten a sus necesidades.

Como señalan J. Quincannon y M. T. Navés, «adquirimos la lengua meta, contextualizándola en otras situaciones significativas, reales y relevantes de otras asignaturas curriculares».

Para finalizar, nombrar los aclamados estudios de M. Met. En ellos se demuestra que en las experiencias de inmersión lingüística los estudiantes pueden adquirir al mismo tiempo destrezas comunicativas y contenidos curriculares. Prueba de ello son los primeros programas bilingües y de inmersión que se llevaron a cabo de forma generalizada y con gran éxito en Estados Unidos, Canadá y Europa. Entonces, ¿por qué no aplicarlos en

España? Ya sabemos que llevar a cabo la metodología propuesta no es tarea fácil, requiere del trabajo conjunto de la Administración Educativa, la Dirección y del Departamento Docente. Todos debemos sentirnos responsables, la clave es trabajar en equipo para que las condiciones necesarias se cumplan y los alumnos puedan alcanzar el éxito educativo tan deseado.

4. Materiales y profesores

Demos un paso más: si estamos de acuerdo en una enseñanza conjunta de lengua y contenidos, entonces debemos contar con un material adecuado para llevar a cabo esta tarea. ¿Con qué materiales contamos que nos puedan ayudar? La realidad es que hasta ahora se ha hecho muy poco sobre este tema y podemos decir que no existe un material o un manual que cubra todas nuestras necesidades en las situaciones educativas de las que hemos venido hablando y para los objetivos que nos hemos propuesto. Lo que podemos encontrar son libros que tienen algún apartado en el que se intentan enseñar contenidos curriculares al mismo tiempo que el Español como segunda lengua, por ejemplo en el manual publicado por Félix Villalba y Mayte Hernández *Español segunda lengua educación secundaria*, de la editorial Anaya. En este manual podemos encontrar al final de cada unidad un apartado llamado «Textos para aprender» donde se ven contenidos curriculares que serán de gran utilidad para los alumnos. Sin embargo esto es solo una pequeña parte de cada unidad –una página- por lo que no podemos hablar de integración de lengua y contenidos.

Ante esta realidad, las posibilidades del profesor se reducen bastante: tendremos que crear nuestro material o bien adaptar el que tengamos a nuestra disposición para que resulte apropiado al contexto en el que nos encontramos. La primera propuesta es bastante complicada teniendo en cuenta los horarios y trabajo habitual de preparación de clases, correcciones, etc. con que se enfrenta un profesor a diario. Lo de adaptar

puede resultar más viable ya que partimos de actividades hechas y el trabajo no resultará tan costoso. En cualquier caso, tanto para la creación de actividades como para la re-elaboración de algunas ya creadas, es necesario que el profesorado que se ocupa de esta tarea cuente con una mínima formación específica en la enseñanza del Español como segunda lengua. En caso contrario –que desgraciadamente es lo habitual- la cosa se complica bastante para el docente y por extensión, para el alumno.

5. Conclusión

Después de este breve análisis de una situación educativa con la que muchos profesores nos enfrentamos de forma habitual, podemos concluir que, desde nuestro punto de vista, deberíamos tratar este español como una lengua de especialidad. Recordemos de nuevo algunas palabras que el Instituto Cervantes da para la definición de lenguas de especialidad: «el programa de un curso de Español para Fines Específicos se establece así en función del perfil y las expectativas o beneficios que los estudiantes esperan conseguir con este aprendizaje». Está claro que lo que nuestros alumnos esperan es incorporarse al sistema educativo español y poder resolver con éxito las diversas situaciones en las que se encontrarán, tales como exámenes, presentación de trabajos, clases de historia, matemáticas, biología, etc. Lo que nos falta de esta definición es el programa, ya que parece ser que, desgraciadamente, no siempre contamos con él.

Si lo aceptamos como una lengua de especialidad debemos tratarlo como tal, y por tanto necesitaremos una programación así como un profesorado y un material especializado. Esto es quizá lo que hasta ahora nos viene faltando y este sería el primer paso que tendríamos que dar.

Si nos detenemos a reflexionar sobre qué metodología sería la más apropiada para el contexto educativo en el que nos encontramos entonces nuestra propuesta es la integración de lengua y contenidos ya que de eso se trata: aprender español porque esta será la lengua vehicular que permitirá al

estudiante llegar a los contenidos del currículo de primaria o secundaria donde se va a incorporar.

Para llevar a la práctica toda esta teoría sería necesaria la unificación de centros, la existencia de una programación anual donde se especifiquen contenidos, objetivos, forma de evaluación, etc. Es cuestión de poner en marcha la maquinaria. El resultado puede ser muy gratificante ya que creemos que la aplicación de esta teoría nos llevaría directamente a una mayor calidad de la enseñanza y por tanto a un mayor éxito en nuestros alumnos, no solo en el aprendizaje del español sino también en la motivación para continuar, y continuar además con mejores resultados, su trayectoria como estudiantes . Y como profesores, este debe ser nuestro reto.

Bibliografía

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008), «Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros».

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

NAVÉS NOGUÉS, T., y C. MUÑOZ LAHOZ, (1999). «Experiencias AICLE en España». En D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning.*

QUINCANNON, J., y NAVÉS, M. T. 1999. «Una experiencia de aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias experimentales en el área metropolitana de Barcelona». *Aula de Innovación Educativa*

S. BARRUECO, E. HEMÁNDEZ y L. SIERRA (eds.*): Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999, pp. 3-14.

SPANOS, G. 1989. «On the integration of Language and Content Instruction». *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares» en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo *Vademécum para la formación de profesores. Ensenar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL, pp. 1225-1258

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ (2004): *El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes.* Glosas didácticas n.º 11. Y en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

VILLALBA, Félix y Maite HERNÁNDEZ: *Español segunda lengua educación secundaria,* Ed. Anaya, Madrid 2005