SE ME «FRISÓ LA COMPUTADORA»: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE CURSOS DE INFORMÁTICA EN ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

IGNACIO PÉREZ IBÁÑEZ
University of Rhode Island

RESUMEN

Durante los últimos treinta años se ha discutido la pertinencia de transmitir contenidos específicos en la lengua meta. No se trataría de enseñar Español para la Tecnología, sino de enseñar tecnología en español. En nuestra comunicación relatamos nuestra experiencia impartiendo cursos de introducción a la informática y al procesamiento de textos en español en Estados Unidos. Eran cursos dirigidos a alumnos con un dominio alto de la lengua, a *heritage speakers* –hijos de inmigrantes hispanos–, y a inmigrantes hispanos. Buscábamos proporcionarles unos conocimientos informáticos básicos y facilitar la adquisición de estructuras léxicas y vocabulario técnico en español. Analizamos cuáles fueron las mayores dificultades que encontramos (socio-lingüísticas y técnicas) y los pasos que seguimos para superarlas.

El presente trabajo es el resultado de una experiencia docente innovadora en la que tuve la fortuna de participar durante el cuatrimestre de primavera de 2009. Entre enero y mayo enseñé los cursos *Introducción a la computación* e *Introducción al procesamiento de texto*s para el Community College of Rhode Island[1]. Ambos cursos se desarrollaron única y exclusivamente en español. El germen de esta experiencia se encuentra en la iniciativa de Karen Allen, jefa del Departamento de Ciencias Informáticas de dicha institución de enseñanza, que vio en estos cursos la oportunidad de ampliar la oferta curricular de dicho departamento.

El objetivo fundamental de estos cursos era proporcionar a los estudiantes unas habilidades informáticas básicas que les ayudasen a lo largo de sus estudios en el Community College, les permitiesen continuar tomando más cursos de los ofertados por el Departamento de Ciencias Informáticas, e incluso les facilitasen la incorporación al mercado laboral. No se trataba pues de un curso de lengua propiamente dicho, sino de un curso de lo que se ha denominado «lenguas a través del currículo» (*Languages Accross the Curriculum)*, es decir, asignaturas de diferentes áreas en las que se quiere dar un papel fundamental a la segunda lengua que los estudiantes están estudiando. De esta forma se pretende que los alumnos adquieran no solo unos contenidos específicos del área de estudio y un grado determinado de competencia lingüística en la segunda lengua, sino también habilidades interculturales que les ayuden a aprovechar las oportunidades que ofrece el mercado laboral global.

El acercamiento a este tipo de asignaturas puede ser de lo más variado, según la importancia y el peso que se le de a la segunda lengua: asignaturas donde el único contacto que se tiene con la lengua meta se da a través de materiales de lectura o trabajo; cursos que se dan en secciones

[1] Las instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos se dividen en tres grupos: *universities*, *colleges* y *community colleges*. Sin entrar en muchos detalles, se podría decir que para pertenecer al primer grupo, una institución debe ofrecer cursos de postgrado (doctorados), en los *colleges* se cursan principalmente estudios de licenciatura, mientras que los *community colleges* tienen un enfoque eminentemente práctico.

comunes en la primera lengua y que después se complementa con distintos grupos de discusión en la lengua meta (lo que se ha llamado el modelo de St. Olaf's College); o cursos enseñados completamente en el idioma que se pretende fomentar[2]. El acercamiento que adopté, forzado por la situación, fue este último, es decir, toda la instrucción se desarrolló en español, si bien los contenidos que se presentaban se limitaban a conocimientos informáticos y técnicos. Brinton, Snow y Bingham Wesche (1989: 15-16) denominan este tipo de cursos *sheltered courses*, lo que podría traducirse como *cursos protegidos*[3]. El objetivo central que el Departamento de Ciencias Informáticas perseguía no era realmente que los alumnos mejorasen sus habilidades lingüísticas en español, sino ofertar cursos que pudiesen resultar atractivos a un mayor número de estudiantes. El desarrollo de habilidades lingüísticas en español era para ellos secundario. Por ello, me vi obligado a excluir del currículo partes fundamentales de la clase de segundas lenguas (como pueden ser la presentación de estructuras gramaticales, o cualquier tipo de ejercicios centrados en las formas lingüísticas).

Los cursos estaban dirigidos a alumnos con un alto dominio del español, pero pocas habilidades tecnológicas. En total fueron catorce los alumnos que cursaron estas asignaturas, y aunque estas estaban abiertas a alumnos norteamericanos que hubiesen aprendido el Español como segunda lengua, los estudiantes matriculados acabaron siendo o bien hispanos descendientes de inmigrantes de primera generación o inmigrantes de mediana edad. Por lo tanto, en nuestras clases tuvimos que adaptar conceptos provenientes de tres campos de enseñanza muy diferentes: la enseñanza del

[2] Vease Echevarría, Pérez Ibáñez y Rarick (2009: 325-326) para los diferentes acercamientos que se pueden adoptar a la hora de enseñar contenidos curriculares en segundas lenguas.

[3] Este tipo de cursos «*consists of content courses taught in the second language to a segregated group of learners by a content area specialist, such as a university professor who is a native speaker of the target language. Sheltered courses are closely in keeping with the tradition of elementary and secondary immersion education»,* Brinton, Snow y Bingham Wesche (1989: 15-16)

Español para Fines Específicos, la enseñanza del español a hispano-hablantes (*heritage speakers*[4]) y la enseñanza para adultos.

Este tipo de experiencias educativas resulta de vital importancia para aquellos alumnos que no tienen pleno dominio de la primera lengua del sistema de enseñanza en el que se ven inmersos (en nuestro caso, el inglés), ya que tal y como indica Mohan (1986: 1):

> Cualquier enfoque educativo que únicamente tenga en cuenta el aprendizaje de la lengua e ignore el aprendizaje de la materia es insuficiente para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. Gran parte del pensamiento educativo todavía trata el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de contenidos específicos por separado. Y esto es algo sorprendente, puesto que la educación es fundamentalmente un proceso que tiene lugar a través del uso de la lengua. La lengua es el medio más importante de instrucción y aprendizaje.

Este tipo de alumnos (más aún en el caso de la educación para adultos) no consigue asimilar todos los contenidos porque las dificultades lingüísticas interfieren con la adquisición de nuevos conocimientos y crean todo tipo de complicaciones a la hora de comprender los materiales. El proceso de aprendizaje se complica de forma exponencial cuando se añaden en la ecuación dificultades de comprensión debidas a un pobre dominio de la lengua.

[4] No me convence la expresión, que parece que se está haciendo cada vez más común, *inmigrantes de segunda generación* para referirse a este grupo de población. Como tantas veces se ha señalado, no se trata de inmigrantes –ellos han nacido en el país en el que residen– sino de los descendientes de inmigrantes. Por otro lado, no encuentro una forma breve de referirme a ellos que describa sus peculiaridades. Espero que se me perdone el uso del préstamo *heritage speakers*, que se podría definir como los descendientes de inmigrantes que han estado expuestos a la lengua de sus padres en sus ámbitos domésticos, pero que nunca han recibido una educación formal en la misma. Su dominio de dicha lengua puede variar en gran medida.

Las dificultades con las que nos encontramos se pueden englobar en dos tipos: socio-lingüísticas y técnicas. Nunca con antelación en mi carrera docente me había encontrado con un grupo de alumnos tan variado. Por lo que se refiere a su origen los estudiantes se dividían en dos grupos. Por un lado estaban los descendientes de inmigrantes hispanos, que si bien habían tenido acceso al español en su hogar, nunca habían recibido instrucción formal en español. Dentro de este grupo, su dominio de la lengua era también muy diferente. Sus edades estaban comprendidas entre los dieciocho y los veintitrés años.

El segundo grupo, lo formaban inmigrantes hispanos donde su primera lengua era el español. Por lo que se refiere a su dominio del español, obviamente, era un grupo mucho más homogéneo, si bien se podía notar una mayor influencia del inglés en su uso de su primera lengua que dependía de dos factores fundamentales: cuánto tiempo llevaban en los Estados Unidos y sus relaciones personales con angloparlantes. A la hora de la verdad, el segundo factor resultó ser mucho más determinante que el primero: la influencia de la segunda lengua era mayor en aquellos que utilizaban el inglés en sus trabajos o cuyas parejas eran angloparlantes con ningún o muy escaso conocimiento del español. Este tipo de estudiantes era en su gran mayoría adultos (con edades comprendidas entre los cuarenta y los cincuenta y cinco años) y llevaban varios años en los Estados Unidos. Procedían o bien de la República Dominicana o bien de Colombia.

Zenna Hancock (2002: 1) identifica la conciencia de las variedades dialectales como un factor clave que afecta al aprendizaje del español. Señala esta autora que la creencia de que algunos dialectos del español son inferiores a la lengua estándar o a variedades más comunes pueden marcar las actitudes de los profesores, otros estudiantes o incluso las actitudes de los propios hablantes de dichos dialectos. Es posible que se cree un sentimiento de inseguridad en los hablantes que haga que sean más reacios a participar y teman las correcciones o hacer el ridículo. Si bien en el aula estos sentimientos sobre la superioridad de unas variedades dialectales sobre otras

nunca se hicieron patentes, los inmigrantes de primera generación si demostraron cierto orgullo por el hecho de que su español fuese mejor que el de los *heritage speakers*, a quienes en ocasiones reprocharon (de forma simpática) su pobre dominio de la lengua.

Por lo que respecta a los conocimientos tecnológicos, el primer grupo –los hijos de los inmigrantes– estaban mucho más familiarizados con los ordenadores y las nuevas tecnologías que el segundo grupo, los inmigrantes de primera generación. Como regla general se podría decir que dichas diferencias se debían sobre todo a la diferencia de edad que había entre ellos. Se producía por lo tanto una situación curiosa que dificultaba la eficacia de la clase: el dominio de la lengua era inversamente proporcional al de familiaridad con los ordenadores y la tecnología. Desde un primer momento intentamos potenciar la interacción entre estos dos grupos de alumnos. La mayoría de las actividades que llevamos a cabo en clase se desarrollaron en parejas formadas siempre por un alumno que fuese inmigrante y por un alumno que aunque nacido en Estados Unidos fuese descendiente de inmigrante. Esta colaboración resultó ser extremadamente positiva, ya que se producía un trasvase de conocimientos entre los dos grupos de estudiantes: interactuar con los inmigrantes ayudó a desarrollar habilidades lingüísticas en español a los *heritage speakers*, mientras que estos sirvieron de apoyo constante a los primeros con las dificultades tecnológicas que encontraban.

Por otro lado, el sistema operativo y los programas instalados en los ordenadores que teníamos disponibles en el aula tenían un interfaz en inglés. Si bien los menús y las funciones principales se desarrollan fundamentalmente de la misma manera, esto facilitaba la colisión entre los dos idiomas. Influidos por lo que veían en sus pantallas los alumnos tendían a utilizar el *spanglish* en sus más diversas formas, siendo las manifestaciones léxicas de estos fenómenos las más habituales. Por orden de frecuencia los alumnos realizaban préstamos léxicos del inglés (botón de *start* – por inicio–,

device –por dispositivo–)[5];utilizaban falsos cognados (*salvar –to save–* por 'guardar' un documento, *frisarse* –to *freeze*– por 'quedarse colgado'[6]); adaptaban términos ingleses al español (*printear* por imprimir, etc.); y/o el uso intercalado de frases en inglés[7].

Si bien el remedio para este problema hubiese sido relativamente fácil (instalar el paquete de interfaz de usuario multilingüe[8] o MUI), no era

[5] En alguna ocasión, he de reconocer, que me llevé sorpresas con respecto al uso de algunos de estos préstamos. Gracias a mis alumnos descubrí que la Real Academia Española ha aceptado el uso de algunos vocablos como fólder (la definición del diccionario académico indica que el uso de este término se limita a América y lo define como "carpeta; cubierta con que se resguardan los legajos").

[6] Por lo que respecta a este uso de frisar, la adaptación no solo se limita al transvase de significados que se da habitualmente en los falsos cognados, sino que además se da un uso pronominal reflexivo que la Real Academia Española no reconoce para este verbo. El uso de un dativo ético no era extraño cuando se producía este tipo de construcciones («se me ha frisado la computadora»).

[7] La influencia del inglés en el mundo de la informática es tal que se ha llegado a hablar de *Spanglish informático* para el uso que de préstamos del inglés se hacen de ciertas palabras por la población en general. La mayoría de estos préstamos (*web*, *Internet*, *bit*, *fax*, etc.) se utilizan para describir realidades que antes no existían o eran desconocidas para el común de los hablantes. Este tipo de préstamos ha sido constante a lo largo de la historia del español (no hay más que fijarse en la cantidad de indigenismos que se adoptaron tras la conquista de América) y de otras lenguas (las palabras burrito, tequila, rodeo o coyote son parte del léxico de cualquier estadounidense). A esto hay que añadir lo que Guerra Salas y Gómez Sánchez (2003: 163) en un estudio sobre diccionarios generales y diccionarios específicos señalan sobre «el extraordinario desarrollo experimentado en las últimas décadas por el lenguaje de divulgación científica, que ha extendido un léxico de uso muy restringido a situaciones de comunicación no especializada». No me parece apropiado equiparar estos préstamos al fenómeno del *spanglish* donde dos lenguas entran en contacto (a veces de forma conflictiva) y se genera nuevo léxico y estructuras o bien por la traducción directa o aplicando las reglas de la lengua española a términos ingleses pero de una forma no precisamente correcta. Sí coincido con Guerra Salas y Gómez Sánchez (2003: 176) cuando afirman que «conocer con exactitud el repertorio léxico ya existente permite adoptar los neologismos con criterio, prefiriendo las voces autóctonas, cuando las importadas no designan nada nuevo; y adaptando los términos que designan realidades nuevas de la forma más eficaz». En mi opinión dichos préstamos solo deberían considerarse significativos cuando se hagan de forma indiscriminada y/o se utilicen vocablos foráneos cuando ya existe una palabra en español con el mismo significado. Por lo que respecta a la frecuencia de los diferentes fenómenos característicos del *Spanglish* E. Angélica Guerra Ávalos (2001) afirma que: «En una conversación normal entre dos bilingües el cambio de código consiste en un 84% de alteraciones de palabras, 10% de alteraciones de frases y 6% de alteraciones de oraciones».

[8] El paquete de interfaz de usuario multilingüe, que es como lo llama Microsoft, permite a quien utilice el ordenador cambiar el idioma en el que aparecen los menús

posible aplicarlo. En primer lugar, en aquel momento Microsoft solo proporcionaba la opción de poder cambiar la lengua del interfaz para los usuarios de *Windows Vista Ultimate*. Toda descarga legal de dicho paquete hubiese tenido un costo añadido que el Departamento de Ciencias Informáticas no estaba dispuesto a asumir. Por otro lado, las clases se desarrollaban en una sala de ordenadores donde los equipos estaban protegidos por aplicaciones que impedían cambios en su configuración y, además, eran usados mayoritariamente para la docencia de asignaturas en inglés. Realizar cambios en sus opciones de idioma antes de cada clase no era práctico ni viable.

Por otro lado, no había libros de texto apropiados en español que pudiésemos utilizar, lo que nos obligó a desarrollar todos los materiales que se usaron durante el curso, con la consiguiente carga de trabajo que esto suponía. Para ello, empleamos constantemente materiales sacados de cursos similares en español que estaban accesibles en línea[9]. Esto permitía a los alumnos el acceso a materiales auténticos. Este tipo de cursos a distancia a menudo se basa en materiales audiovisuales (fotos y videos). Para los ejercicios y los materiales complementarios que se repartían en clase, se utilizaban siempre imágenes sacadas de estos sitios web. Los materiales que creamos nos sirvieron para contrarrestar las dificultades que el interfaz en inglés generaba.

Como se ha dicho anteriormente, las diferencias en cuanto al dominio de la lengua entre los alumnos eran notables. Sin embargo, había una zona donde todos se hallaban en la misma situación: desconocían el léxico y las estructuras específicas de la informática. Aquellos que tenían algunos conocimientos informáticos habían adquirido el vocabulario única y

---

de los diferentes programas y aplicaciones. Se hace a través del panel de control del sistema operativo bajo las opciones de configuración regional y de idioma. Véase: <http://www.microsoft.com/spain/windowsxp/evaluation/features/multilingual.mspx>

[9] Resultaron ser recursos valiosísimos los cursos gratuitos de los más diversos temas (desde html, a cursos de ofimática –*Word, Access, Excel, Powerpoint*-, pasando por cursos de introducción a *Photoshop* o *Dreamweaver*) que ofrece AulaClic <http://www.aulaclic.es>.

exclusivamente en inglés. La presentación y adquisición de este vocabulario fue uno de los aspectos en los que se centró la clase, al ser esta una de las pocas áreas lingüísticas que todos los alumnos necesitaban desarrollar.

Adaptar las estrategias de presentación de materiales lingüísticos resultó uno los aspectos más difíciles del curso. La exposición al nuevo léxico seguía las características resumidas por Wong (2005: 25), es decir, ser comprensible y transmitir un mensaje. Aunque la presentación de los contenidos lingüísticos se debía hacer de forma única y exclusivamente inductiva, resultaba vital que los nuevos términos y las estructuras que practicábamos no pasasen desapercibidas para el alumno. Las únicas discusiones estrictamente lingüísticas que se dieron en la clase fueron aquellas que surgieron del interés de los propios alumnos y en su mayoría se centraron en discusiones sobre las diferencias dialectales de las diferentes modalidades idiomáticas que ellos hablaban.

Por regla general, las clases siempre se estructuraban siguiendo un mismo esquema. En primer lugar, presentaba el material haciendo una demostración práctica de la tarea que íbamos a aprender a llevar a cabo. Durante dicha presentación repetía hasta la saciedad los nuevos términos. A continuación, todo el grupo (incluyendo el profesor, realizaban un ejemplo de dicha tarea conjuntamente). En un tercer momento, los alumnos por parejas, realizaban un ejercicio similar. Por último, debían relatar (normalmente por escrito, a no ser que no hubiese tiempo suficiente) los pasos que debían seguir para completar dichos ejercicios[10]. Este último paso se modificaba de forma implícita dependiendo de las estructuras gramaticales que me interesase que los estudiantes practicasen en ese momento. Por ejemplo, si quería que practicasen los mandatos, simplemente les pedía que escribiesen un listado de los diferentes pasos similar al de un manual de instrucciones (*ej*.

[10] Con respecto a este tipo de actividades, Lee (2000: 116) dice: «*This behavior is excellent from a language development point of view in that the learners are using the target language to learn the target language (which is the rationale for content language learning). Moreover, they are learning (practicing, reviewing) the vocabulary and grammar in context because they must be able to express, in their own words, what took place during the activity*».

Escribe las instrucciones que un nuevo alumno tiene que seguir para copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2), si me interesaba que practicasen el pretérito perfecto compuesto de indicativo, la formulación del ejercicio variaba, y se les requería que describiesen los pasos que habían seguido (*ej. Describe que pasos has seguido para copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2*). Si lo que quería era que practicasen las formas del condicional y el subjuntivo, la pregunta se formulaba de forma hipotética (*ej. Qué harías si tuvieses que copiar el archivo A de la carpeta 1 a la carpeta 2*), etc.

La evaluación es uno de los aspectos más problemáticos en este tipo de cursos. ¿Qué peso se le da a los contenidos lingüísticos? ¿Y a los contenidos específicos? ¿Cómo se evalúan unos y otros? Briton, Snow y Bingham Wesche (1989: 182) señalan que la evaluación de los contenidos lingüísticos no puede disociarse de la que se hace de los contenidos específicos por dos motivos fundamentales: en primer lugar porque la adquisición de conocimientos sobre el área de estudio es un objetivo fundamental del curso y uno de los pilares en los que se basa el desarrollo de las capacidades lingüísticas; en segundo lugar, el desarrollo lingüístico de los alumnos está íntimamente relacionado con las nuevas tareas que son capaces de desarrollar gracias a los contenidos específicos que han aprendido[11]. De la misma manera, en este tipo de cursos, uno no puede centrarse tan solo en los

[11] «*Is it possible for language instructors to avoid considering content knowledge in these courses and to evaluate only second language capabilities? The answer is no for at least two reasons. One is that learning the subject matter itself is an objective in this type of approach. All forms of content-based language instruction depend, at least partially, upon content learning as the vehicle for language development. In sheltered courses it is the primary objective, and therefore the main or only basis on which students are evaluated. Even in theme-based courses the monitoring of content-learning is important, since in these courses content mastery is considered the essential facilitator of the language-learning process, and as such it is vital that students concentrate their efforts on it. The second reason content cannot be ignored is that the language-learning objectives of content-based courses are performance-based: Students aim not only to improve their knowledge of the language but to learn how to use this knowledge to perform tasks in an academic setting. Evaluating their ability to do so will necessarily involve tasks requiring comprehension or expression of relatively complex content. […] Just as content cannot be ignored in testing language, neither can language considerations be ignored when the purpose is to test content knowledge*». (Briton, Snow y Bingham Wesche, 1989: 182).

conocimientos adquiridos sobre el área de estudio y olvidarse por completo de los avances que el alumno haya experimentado en la segunda lengua.

En nuestro caso, optamos por que la nota de los alumnos no reflejase su evolución con la lengua[12]. A pesar de ello sí diseñamos un examen final que nos permitiese comprobar cuál había sido la mejora en su dominio de la lengua. El examen se realizó enteramente en español, por lo que resultaba fundamental que las posibles dificultades con el idioma no impidiesen a los alumnos demostrar los conocimientos y las habilidades técnicas adquiridas. La prueba se dividía en dos partes: una eminentemente práctica, donde los estudiantes tenían que completar una serie de tareas (desde realizar búsquedas en el ordenador, a localizar información en Internet, personalizar correos electrónicos, etc.) y otra que decidimos llamar más teórica. En ella se pedía a los alumnos que primero completasen una labor y después describiesen por escrito los diferentes pasos que habían seguido para realizarla (por ejemplo, cómo crear un estilo nuevo y aplicarlo con Microsoft Word 2007). Al realizar dichas descripciones, los estudiantes se veían forzados a emplear el vocabulario específico y las estructuras de la lengua que habían aprendido, y por lo tanto pudimos hacernos una idea de cuál había sido su progreso. Por otro lado, al integrar la descripción escrita y la labor práctica estábamos intentando limitar la influencia negativa que un pobre dominio del idioma podía tener a la hora de demostrar sus conocimientos.

En sus evaluaciones sobre el curso los alumnos se mostraron muy satisfechos con esta experiencia y el Departamento de Ciencias Informáticas la consideró un éxito (a pesar de que el número de alumnos matriculados no fue tan alto como se esperaba en un principio). De hecho una vez concluido el curso comenzamos a discutir nuevas formas de desarrollar más asignaturas de este tipo e incluso más interdisciplinares. Por ejemplo, se habló de desarrollar una asignatura que se impartiese totalmente en español donde se les proporcionase a los alumnos estrategias de comunicación y presentación

[12] Tal y como hemos mencionado anteriormente este era un prerrequisito del Departamento de ciencias informáticas que nos encargó desarrollar y enseñar el curso.

en público que les ayudasen a la hora de hacer estas más efectivas. Por un lado se tratarían temas tan variados como el aspecto físico, las estrategias retóricas, la selección de materiales según la audiencia, etc.), y se les enseñaría a utilizar programas informáticos para llevar a cabo dichas comunicaciones (del estilo de Microsoft PowerPoint o Keynote). Pero eso, ya es otra historia.

Bibliografía

BRITON, Donna M., Marguerite Ann SNOW y Marjorie Bingham WESCHE (1989): *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.

ECHEVARRÍA, Megan M., Ignacio PÉREZ IBÁÑEZ y Damon RARICK (2009): «Taking International Engineering Education to the Next Level: Languages in the Engineering Curriculum», eds. L. Gómez Chova, D. Martí Belenguer, e I. Candel Torres: *EDULEARN09 Proceedings*, Valencia: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 324-330.

GUERRA ÁVALOS, E. Angélica (2001): Surgimiento y características del Spanglish, [en línea] <http://www.ub.es/filhis/culturele/spanglish_surg.html>

GUERRA SALAS, Luis, y María Elena GÓMEZ SÁNCHEZ (2003): «Aportes de Internet al estudio diacrónico de los lenguajes de especialidad», eds. Jordi Piqué-Angordans, María José Esteve y Maria Lluïsa Gea-Valor: *Internet in Languages for Specific Purposes and Foreign Language Teaching*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 163-176.

HANCOCK, Zennia (2004): «Heritage Spanish Speakers' Language Learning Strategies», *CAL Digest Series 1 Complete Collection*, Washington DC: Center for Applied Linguistics, (sin números de páginas). [También en línea] <http://www.cal.org/resources/Digest

/digest_pdfs/0206hancock.pdf>

LEE, James (2000): *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, New York: McGraw Hill.

MOHAN, Bernard. *Language and Content. Reading*, MA, Addison-Wesley, 1986. [Trad. de Judith Sánchez en línea] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm>

WONG, Wynne (2005): *Input Enhancement. From Theory and Research to the Classroom*, New York: McGraw Hill.