Instrucción de contenidos descubierta: una asignatura pendiente en los cursos de lengua y cultura

Aurelio Ríos Rojas
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada

1. Introducción

El propósito de las páginas que siguen es dar un paso adelante para que los cursos de lengua y cultura no se limiten a una oferta de asignaturas y lleguen a ser un vehículo para el uso y aprendizaje de una nueva lengua a través de los contenidos de un ámbito temático general como la geografía, la historia, el arte, la economía, los medios de comunicación, etc. u otros, más específicos, determinados por la idiosincrasia del entorno del aprendiz como por ejemplo y, en mi caso particular, el pasado arabo-islámico de la Península ibérica. Asignatura que imparto en el Centro de lenguas Modernas de la Universidad de Granada para estudiantes de nivel B1 hace más de una década con óptimos resultados, siempre mejorables, desde el enfoque de acción del MCREL (2002) y con una propuesta de instrucción de contenido descubierta que ilustraré, en su momento, con algunas actividades de aprendizaje diseñadas para una unidad didáctica sobre el Califato de Córdoba.

De modo previo y sin caer en pesimismo alguno, le sugiero lector que reflexione lo siguiente: ¿hasta qué punto ve factible un aprendizaje integrado de la lengua y la cultura en una situación de gran desconocimiento de la primera por los alumnos que cursan una asignatura de contenido? ¿qué tipo de instrucción proyectaría en el aula?, ¿de qué forma interrelacionaría la metodología AICLE[1] con el enfoque orientado en la acción para mejorar la práctica docente?

Así las cosas, se espera que las reflexiones y propuestas que se desarrollan en los epígrafes que siguen contribuyan a esclarecer estas cuestiones, y otras que se haya podido plantear al respecto, con el fin último de ayudar a los alumnos a aprender la lengua y a crecer como personas en la sociedad del conocimiento en las que nos encontramos con tolerancia y capacidad para el diálogo.

2. Cursos de lengua y cultura españolas

Hoy en día son pocas las Universidades que no cuentan en su organigrama con una sección dedicada a la enseñanza y aprendizaje del español para estudiantes extranjeros en una oferta de cursos heterogénea que oscila entre cursos intensivos de lengua y cursos de lengua y cultura o estudios hispánicos. Esta segunda modalidad suele in-

1. El significado de esta sigla en español se corresponde con Aprendizaje Integrado de contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Su homónima en ingles es CLIL (*Content and Language Integrated Leraning*, en francés, EMILE (*Enseignement de materies par integration d'une langue étrengere*) y en alemán IFPS (*Integriertes Frednds Prachen-und-Sachfachdernen*).

corporan al aprendizaje de la lengua un elenco de asignaturas no lingüísticas aunque impartidas en español con las que los alumnos pueden conseguir créditos reconocidos por las Universidades de origen y al mismo tiempo, engrosar el portfolio (Little, 2003) de forma diferente a los habituales certificados de nivel y conocimiento del código de la lengua meta.

En este sentido, interesa destacar dos aspectos recurrentes en la promoción de este tipo de enseñanza-aprendizaje en el exterior; el primero, relacionado con la ventaja que supone para el alumno aprender la lengua y convivir con hablantes nativos en inmersión lingüística y cultural. Y el segundo, con la excelencia de que las asignaturas de contenidos impartidas en una lengua diferente a la del estudiante, no sólo incrementa su valor intelectual, en general, sino también su competencia académica, en particular.

También conviene tener presente, de un lado, que la mayoría del profesorado de español se ha especializado para enseñar la lengua no como materia sino como habilidad por lo que difícilmente impartirá un asignatura de contenido no lingüístico con la misma eficacia y motivación que si se tratase de un curso de E/LE; de otro, y a la inversa, sucede muchos profesores especialistas en un área específica de contenido son hablantes competentes de la lengua de los alumnos pero carecen de una formación en didáctica de lenguas.

Por último, y muy directamente relacionado con lo comentado arriba, se adivina que la instrucción en el aula de cada colectivo será diferente pero la realidad es otra. Realidad que pone de manifiesto un denominador común en el día a día en los cursos de lengua y cultura en contexto de inmersión académica que a partir de ahora denominaremos como instrucción de contenido encubierta.

3. Instrucción de contenido encubierta

Huelga decir que no es preciso hacer un análisis pormenorizado de este tipo de instrucción al uso por las muchas variables que presenta y que de las que ni siquiera tenemos certeza de que sean una constante en la enseñanza de contenidos o se deben a estrategias personales de cada docente (Lasagabaster, 2008: 30-41). En cambio, lo que sí es un hecho comprobado son las deficiencias que comporta y resumibles del modo siguiente:

a. La función referencial es casi omnipresente en la instrucción ofrecida por profesores E/LE o especialistas en una materia de contenidos específica en tano y cuanto su atención se centra principalmente en proporcionar información comprensible para los alumnos sin recabar en las necesidades comunicativas y lingüísticas del grupo.

b. La atención prestada al análisis y uso de las formas lingüísticas pueden que sean más tenida en cuenta por los especialista en español que por los especialistas en la materia pero la tónica general es que los aspectos lingüísticos queden relegados

a un segundo plano en aras del caudal de información oral y escrita del contenido cultural y, a su vez, se corre el riesgo de las muestras de lenguas se vean reducidas al nivel oracional o a una serie de estructuras descontextualizadas.

c. Es un hecho asumido que las oportunidades de los alumnos para usar la lengua meta se reduce a la adquisición de vocabulario específico, a formular preguntas al profesor sobre el sentido de una parte de la información expuesta y, en última instancia, a producir textos académicos que la mayoría de veces no llegan a ser retroalimentados.

Con estas premisas en mente, procede delimitar un enfoque didáctico que ponga en valor tanto la dimensión lingüística como la cultural de las asignaturas de contenido y el compromiso por parte de alumnos de afrontar el proceso de aprendizaje cooperando con otros y de forma individual para, así, desarrollar un perfil de aprendiente autónomo y activo tolerante a diferentes grados de incertidumbre de los que interpretar la realidad y sus múltiples significados (Marsh y Langi, 2000).

De otro lado, es imprescindible que los docentes se comprometan a no ser meros organizadores y transmisores de conocimientos y suscitar el interés de sus alumnos por la materia que imparte y de este modo, mantener en ellos un alto nivel de autoestima. Para llevar a buen puerto este cambio se requiere a los docentes unas habilidades mínimas a desarrollar tales como (Dalfon-Plufuer, Nikula y Smith, 2010): variar los modelos de interacción en la presentación de los contenidos, poner en prácticas diferentes dinámicas de grupo, instruir a los estudiantes en técnicas de lectura comprensiva, definir la interrelación entre los contenidos y las estructuras lingüísticas, añadir a las actividades de aprendizaje la corrección de errores como forma de priorizar las unidades lingüísticas relevantes para la comprensión e interpretación del contenido en la elaboración de textos académicos y en último lugar, la importancia de contemplar la posibilidad de que lo aprendido es aplicable y/o transferible a la experiencia de vida del estudiante; en otras palabras, al mundo fuera del aula (Ríos Rojas, 2014: 603-614).

4. Aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos y no lingüísticos

Es esencial hacer notar en ese momento que los pilares en los que se cimentan este tipo de aprendizaje son, por un lado, la teoría psicológica del constructivismo (Coll, 1993; Brown, 1994; Williams y Ruben, 1999) y, por otro, la modalidad de enseñanza y aprendizaje derivada del enfoque AICLE (Stoller, 1995; Wiesemes, 2005; Coyle, 2007; Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Dalfon-Plufuer, 2011).

Bajo las consideraciones del constructivismo en la adquisición de contenidos no lingüísticos no tiene lugar copiar la realidad sin una reconstrucción de los conocimientos previos del aprendiza y de esta forma dar cabida a los nuevos en su estructura cognitiva. A su vez, desde el contexto organizativo del aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos y no lingüísticos se divisa un cambio de valor en la adquisición de nuevas lenguas dado que no se trata tanto de lo que sabemos y/o hemos aprendido

sino también de cómo comprendemos y/o usamos este bagaje en nuevos contextos de aprendizaje y experiencias de vida.

Cabe añadir que ambas perspectivas arrojan luz a otro de los aspectos clave respecto de esta cuestión; es decir, la enseñanza y aprendizaje del español difícilmente quedará sujeta a un mero vehículo de transmisión de conocimiento y, de ahí, la imperiosa necesidad de dotar a los alumnos de un repertorio gramatical y discursivo propios de la lengua que se está aprendiendo. Actitud que, a todas luces, equivaldría a capacitarles e instruirles en el uso del español para describir, definir, clasificar, ejemplificar, argumentar, comprobar, concluir y, lo más importante, tomar conciencia de que lo que están aprendiendo es necesario, motivador y significativo (Cost y Nussbaum, 2002).

5. Instrucción de contenido descubierta

Nada de lo indicado más arriba parece factible sino se pondera un modelo de instrucción descubierta con proyección didáctica hacia la interrelación de los contenidos no lingüísticos con el uso y aprendizaje de la lengua meta. Instrucción que pasa por exponer a los alumnos a un caudal de lengua que oscila entre diferentes tipos de textos divulgativos y académicos a textos audiovisuales como canciones, documentales, publicidad, películas, etc. cuya rentabilidad en el aula de precisa en la transferencia conceptual del contenido al conocimiento y al código lingüístico pues, de otro modo, con dificultad se podría pensar en alumnos usuarios de una nueva lengua y aprendientes autónomos.

En paralelo, será responsabilidad de los docentes adaptar de forma flexible la instrucción de contenido descubierta a la realidad lingüística y conocimientos previos del grupo de alumnos que integran el aula. Allanarles el camino para un ajuste de sus niveles de competencia comunicativa y académica asegurándose de que desarrollan, de forma relacionada y natural, sus propios procesos de construcción de significados. Y no menos importante comprobar que se les está potenciando a desarrollar actitudes positivas hacia otras formas de pensar y vivir.

6. Propuesta didáctica

En las actividades que presento a continuación se encuentra un ejemplo de cómo aplicar en la práctica el modelo de instrucción descubierta analizado y, como se comentó en la introducción, forman parte de una de las unidades didácticas en las que se organiza una asignatura de contenido sobre Al-Andalus para alumnos de nivel A2/B1 que están aprendiendo español en inmersión. Propuesta que espero sea del agrado de los lectores y les anime a innovar su competencia docente, si se da el caso, tomando como punto de partida el "saber hacer" (Estaire y Fernández, 2012: 16-31).

Esplendor de Al-Zahra perla de occidente

I. Imagen de inicio

Observa este cuadro y rodea con un círculo lo que más llama tu atención.



II. Conocimientos previos

Dispones de unos minutos para responder:

a. ¿A qué se refiere esta definición?: *lugar u oficina en la que se encuentra la representación diplomática del gobierno de un país en un Estado extranjero.*

b. ¿Cuántas palabras conoces en español relacionadas con el término "diplomacia"? Continua la serie:

   Embajada, ...

c. ¿Con qué países relacionas estas residencias oficiales?: *La Casa Blanca, Palacio de Aluana, Palacio de la Zarzuela, Palacio de Buckingham, La Casa Rosada , El Kremlin, Palacio del Eliseo, Residencia de los Pinos.* ¿Conoces el nombre de la sala de recepciones de algunas de ellas?; ejemplo: *la Sala Oval en la Casa Blanca.*

d. Preguntas de Trivial: *¿quién es el caballero de la triste figura?, ¿Dónde está el culo del mundo?*

III. ¿Sabías qué...? (del contenido a la lengua)

Las fuentes históricas árabes se refieren a 'Abd Al-Rahmán III, primer Califa de Córdoba, como "el grande" y a la ciudad que mando construir, Madinat Al-Zahra, como "la perla de occidente". Esta forma de sustituir un nombre por un calificativo o por una expresión es un recurso lingüístico llamado Antonomasia.

a. ¿A qué ciudades y personalidades se refieren las siguientes antonomasias?: completa el esquema:

La perla del Caribe		El filósofo	

El Ché		La ciudad de la luz	
La perla del Mediterráneo		El manco de Lepanto	
El Bardo		La Meca del cine	
La gran manzana		El jefe	
La voz		La ciudad eterna	
La tacita de plata		La Dama de hierro	
El rey del pop		La ciudad condal	

b. Con tu compañero, escribid una posible antonomasia para estos ejemplos:

	Málaga		Shangai
	Venecia		E. McPherson
	Elvis Presley		M.ª Callas
	Tánger		Jesucristo

IV. Reflexión y práctica gramatical (de la lengua al contenido)

Califa / el Califa / los Califas:

a. En español muchos sustantivos masculinos de origen oriental referidos a un ámbito político-religioso acaban en -a como Califa, Karma, etc. ¿Conoces otros ejemplos?

b. ¿Qué están expresando estos dos personajes? Habla con tu compañero y entre los dos buscad un significado que os convenza.

	‘Abd Al-Rahmán III	Quiero ser Califa y no el Califa.
	Al-Mansur	Yo seré el Califa en lugar del Califa.

c. Con el término Califa hacemos referencia a la más alta institución islámica desde la muerte de Mahoma hasta I Guerra Mundial pero cuando va precedido del artí-

culo "el" adquiere el significado de líder político-religioso temporal y este mismo sentido es expresado en estructuras como: Los califas de Córdoba, los califas de Bagdad, los califas de Egipto, etc. ¿Qué significado aporta la forma del artículo masculino plural a estos enunciados?: reflexiona una respuesta y explica tu teoría a otros estudiantes de la clase.

Califato / el Califato:

a. ¿De qué palabras derivan estos tres términos: califato, principado y señorío?, ¿Cómo crees que se han formado?

b. Lee las siguientes frases y averigua si el término Califato se refiere a una forma de gobierno o a un territorio:

   - El Califato de Córdoba supuso para Al-Andalus su independencia política y religiosa.
   - El Califato ocupó el 80% de la Península Ibérica.
   - El protocolo de la corte es un aspecto a destacar en el Califato omeya de Córdoba.
   - El arte del Califato influirá en la arquitectura de los reinos cristianos y del norte de África.

c. ¿Estás seguro de tu elección en la última frase?
   ¿Puedes argumentarlo gramaticalmente?

Califal /es:

Este adjetivo presenta una única forma para el masculino y el femenino por lo que el género estará determinado por el sustantivo al que se refiere como arte califal (masculino), murallas califales (femenino). ¿Puedes continuar las series con otros ejemplos?:

Califal: arte .....
Califales: murallas .....

V. En el aula (integración lengua y contenido)

'Abd Al-Rahman III (928-961)

Reforma administrativa y organización del Estado:

a. Identifica en el texto si las palabras marcadas en negrita son sustantivos o adjetivos, masculinas o femeninas, singular o plural.

En el 929 'Abd Al-Rahmán III toma la decisión más importante de su vida: autoproclamase (1) ***Califa*** *y a partir de este momento se convierte en el líder político y religioso de Al-Andalus reconocido tanto por los reinos cristianos peninsulares y de Europa occidental*

como los pequeños Estados beréberes del Norte de África y Bizancio. Su primera actuación fue dotar a su (2) ***Califato*** *de una estructura integrada por distintas administraciones dirigidas por funcionarios, katíbes, a los que se les exigía un buen conocimiento de la lengua árabe, retórica, y, sobre todo, ser excelentes calígrafos. Por encima de estos estaba el Consejo (3)* ***califal*** *o Visirato, compuesto por varios visires o ministros, y a la cabeza de todos el Hayib o primer ministro era el puesto más codiciado por un árabe que no pertenecía a la familia Omeya. Otro propósito de 'Abd Al-Rahmán III fue reducir la criminalidad del período anterior en los caminos y ciudades y para ello creó el puesto de Sahib Al-Shurta, jefe de policía, encargado de ejecutar las penas y castigos dictaminadas por el Juez, Qa'id, como encarcelamientos, latigazos, ejecuciones públicas, etc. Junto a este se encontraba el Sahib Al-Medina encargado de la seguridad ciudadana y del mantenimiento de la moralidad musulmana en los espacios públicos; no obstante, su gran obra será la construcción de Madinat Al-Zahra, la ciudad brillante, futura residencia de los (4)* ***califas*** *omeyas de Córdoba donde se desarrollan las principales características del arte y arquitectura (5)* ***califales*** *cuyo concepto estético era la búsqueda del placer de los sentidos: vista, oído, gusto, tacto y olfato.*

b. Usa tu español y escribe el significado que tienen estas palabras en el texto:

(1) Califa: .....
(2) Califato: .....
(3) Califal: .....
(4) Califas: .....
(5) Califales: .....

Política exterior.

El primer Califa de Córdoba intercambió embajadas y regalos con el Emperador de Bizancio Constantino VII Porfirogéneta (920-959) como se describe en este comentario que tendrás que completar con el /la /los /las en el lugar que corresponda:

En (1) ..... año 947, (2) ..... Emperador de Bizancio envía una embajada a Medina Al-Zahra con (3) ..... intención de firmar un tratado de amistad con 'Abd Al-Rahmán III y asegurarse así su apoyo frente a (4) ..... fatimíes, musulmanes shiíes, que se habían instalado en Egipto. En (5) ..... 949 parte desde Córdoba una embajada a Constantinopla presidida por (6) ..... clérigo cristiano Hisham Ibn Kulayb con (7) ..... orden de afianzar (8) ..... relaciones políticas entre ambos Estados. (9) ..... mismo año Constantino VII manda una legación diplomática encabezada por su jefe de protocolo, (10) ..... monje Esteban, que llevaba como regalo para (11) ..... Califa una copia del tratado de Dioscórides, escrito en griego, donde se reunían (12) ..... conocimientos farmacéuticos de (13) ..... antigua Grecia junto a una descripción de 600 plantas y piedras medicinales. Como agradecimiento 'Abd Al-Rahmán envía un mensajero a (14) .....capital bizantina que portaba un documento pidiendo al monarca cristiano que le enviara alguien que supiera hablar árabe, griego y latín. Desde Constantinopla se desplaza a Al-Andalus (15) ..... monje Nicolás que llega a (16) ..... ciudad califal a principios del 951 y donde colaborará con varios médicos andalusíes para determinar y traducir (17) ..... elementos y plantas de (18) ..... obra del médico griego al árabe; en este círculo destacaba un joven judío, médico personal del Califa, llamado Hasday ben Shaprut que gracias a sus conocimientos de latín y (19) ..... ayuda

de Nicolás completaron (20) ..... traducción árabe que mejoraba (21) ..... original sobre todo en (22) ..... descripción de (23) ..... plantas.

VI. Horrores y errores

En cada uno de estos enunciados hay un horror de contenido y un error lingüístico. ¿Puedes corregirlos y formular las frases correctas?:

- 'Abd Al-Ramán III fue el primero rey de Córdoba.
- En Córdoba no había alguien capaz de leer textos escritos en turco.
- Estos son restos de las murallas califalas de Madinat Al-hambra.
- El monje Nicolás fue el médico personal de el Califa.
- El Tratado de Dionisio fue un regalo que el Emperador de Bizancio hació al Califa.
- El Sahib Al-shurta se ocupaba de mantener la moralidad de las gente.

VII. Taller de escritura académica

Hoy tu profesor se ha levantado con el pié izquierdo y ha mandado como tarea escribir un texto de unas 150 palabras sobre la política exterior de tu país con especial atención a los artículos y su concordancia con sustantivos y adjetivos, posición con preposiciones, etc. ¡Ánimo!, es más fácil de lo que parece.

7. A modo de conclusión

Mi mayor deseo es haber podido desgranar una propuesta de mejora para los cursos de lengua y cultura usando el español para aprender y comunicar lo que se ha aprendido pero no finalizaré este trabajo sin hacer una llamada de atención a la importancia de articular las asignaturas de contenido en tres dimensiones: cultural, lingüística y discursiva. Y de este modo:

a. Perfilar didácticas que cumplan con los requisitos de orden teórico y acción prácticas bajo las consideraciones del Marco común de referencia.

b. Renovar temarios, exámenes, materiales didácticos, etc. sujetos a reflexión y viabilidad.

c. Reevaluar el aula como eje vertebral para la integración de las dimensiones anteriores que entiendo como la verdadera asignatura pendiente.

Referencias Bibliográficas

BROWN; H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*. USA: Prentice Hall.

COLL, C. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COST, J. M. y NUSSBAUM, L. (eds.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas.* Lleida: Milenio.

COYLE, D. (2007): "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies", *The International Journal of Bilingual Education and Bilinguialism*, 10, 543-562.

DALFON-PLUFUER, C. (2011): "Content-and-Language Integrated Learning: from Practice to Principles?", *Annual Review of Applied Linguistic*, 31, 182-204.

ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción.* Madrid: Edinumen.

LASAGABASTER, D, (2008) "Foreing Language Competence in Content and Language Integrted Course", *The Open Applied Linguistic Journal*, 1, 30-41. Disponible en internet: http://www.bentham.org/open/toalj/openaccess2.htm

LITTLE, D. (2003): *The European Language Portfolio in use: Nine Exemples*. Estrasburg: Counceil of Europe.

MARSH, D. y G. LANGI (eds.) (2000): *Using Languages to Learn and Leraning to Use Languages.* Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

MEHISTO, P., MARSH, D. y FRIGOLS, N. J. (2008): *Uncovering CLIL. Content and Language Integrates Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: McMilan Education.

RÍOS ROJAS, A. (2014): "Proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia". En Contreras, N. (ed.), *La enseñanza del español LE/L2 en el S. XXI. Actas del XXIV Congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE, pp. 603-614.

STOLLER, E. (1997): "Project Work: a Means to Ptomoted Language and Content", *English Teaching F*orum*,* 35 (4), 9-37.

WIESEMERS, R. (2005): *The Final Report for the Content and Language Integrated Project*. London: CILT.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Cambridge.