El español y su dinamismo: redes, irradiaciones y confluencias, 2017 pp. 215-235
Edición de Maria Vittoria Calvi, Beatriz Hernán-Gómez Prieto y Elena Landone

CAPÍTULO 10

El impacto de enseñar historia en ELE. Repercusiones del enfoque CLIL en la interfaz léxico-sintáctica

Magdalena Jiménez Naharro
Università degli Studi Roma Tre

1. Introducción

> A language, or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options (Halliday 1985a)

En los últimos años el interés por el aprendizaje de la segunda lengua (L2) ha dado lugar a grandes cambios que a partir de los noventa llevaron al nacimiento del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning, en español, AICLE) que es un sistema de inmersión con énfasis en el contenido y en la forma. Con este término se "hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se utiliza una lengua extranjera (L2[1]) como medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí" (Suárez 2005: 1). Se trata de un enfoque que presenta un doble objetivo: el desarrollo de competencias de la materia y, simultáneamente, el de las competencias lingüísticas en Lengua Extranjera (LE).

En cuanto a los aportes de la didáctica de L2, podemos recordar la importancia que progresivamente adquieren los aspectos léxico-semánticos que

[1] L2: Abreviación utilizada para el aprendizaje de una lengua que no sea materna. Puede referirse a una LE (lengua extranjera) o a una SL (segunda lengua).

AISPI Edizioni, 2017
ISBN: 978-88-907897-2-4

llevan a un mayor interés por la constitución de las redes semánticas, la disponibilidad léxica (Cervero, Pichardo 2000) y el complejo proceso de codificación y descodificación de la información fruto de la implicación de los diferentes tipos de memoria.

Respecto a las aportaciones de la psicolingüística, es de notar que las prometedoras experiencias de CLIL tienen en cuenta algunos de los principios sobre el aprendizaje de una L2 que se refieren a la importancia de la exposición al input lingüístico, del procesamiento del significado, del procesamiento de la forma y del desarrollo de la producción lingüística (Muñoz 2007: 18).

Desde un punto de vista didáctico, hay que destacar la flexibilidad del enfoque CLIL (Suárez 2005: 1), pues presenta varios grados de aplicación teniendo en cuenta las realidades y los recursos disponibles para adaptarse mejor al alumnado, por ejemplo, empezando con "duchas lingüísticas" de 30 minutos en preescolar o primaria. Otra posibilidad consiste en la presentación gradual del contenido en LE desde un 25% hasta un 100%. Otro aspecto indicativo de esa necesidad de adaptación a los estudiantes puede ser la introducción de comentarios explicativos o traducciones en la primera lengua (L1) de los estudiantes e incluso la estrategia del *code switching* (Pavesi *et al.* 2001: 121), es decir, el paso del código de la L1 a la L2 o viceversa.

En la práctica los profesores de L2 tienen como objetivo la precisión y la fluidez de las producciones de los aprendices, mientras que los especialistas de las materias no lingüísticas se proponen el desarrollo del pensamiento matemático, biológico, etc. en LE (Suárez 2005: 2). Por eso, las experiencias CLIL proporcionan una gran cantidad de input real y relevante para los aprendices, porque tiene relación con el contenido. Se motiva el procesamiento del significado porque es interesante y porque los aprendices lo necesitan para entender las explicaciones de una asignatura o realizar actividades que se soliciten en clase.

Es oportuno especificar que los datos que presentamos son de un contexto bilingüe no inscrito en el ámbito CLIL por no haberse extendido en Italia todavía a todas las lenguas completamente. Por ello, hacemos referencia a CLIL como un "umbrella term" (Dalton-Puffer *et al.* 2014), es decir, lo consideramos en sentido amplio para indicar una variedad de situaciones que tienen en común la enseñanza de una asignatura no lingüística a través de una lengua vehicular.

2. Repercusiones de la enseñanza de Historia en L2

Este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre la sintaxis compleja en el que nos proponemos valorar si existen diferencias significativas en las producciones escritas de carácter académico de aprendices que tienen clases de Historia en español y aprendices situados en situación tradicional.

Nos basamos en un estudio de casos sobre producciones escritas de carácter histórico de estudiantes de español LE, cuyo nivel oscila entre A2 y B2, que serán evaluadas en lo referente a la complejidad léxica y sintáctica.

Respecto al marco teórico, el trabajo hace referencia, por un lado, a los aportes de la investigación sobre la madurez sintáctica que se desarrollan a partir de las pioneras investigaciones de Hunt (1965) en el seno de la gramática generativa y, por otro, a la Lingüística sistémico-funcional de Halliday (1985a: xvii), que al advertir la estrecha relación entre semántica y gramática, consideró más oportuno el término *lexicogramática* para indicar esa relación intrínseca: "A language, then is a system for making meanings, a semantic system, with other systems for encoding the meaning it produces".

A este respecto, Matthiessen considera que "la gramática y el léxico se interpretan como un continuo (lexicogramática) más que un conjunto de módulos (sintaxis + morfología + lexicón)" (2009: 336).

En cuanto a la valoración y cuantificación de las producciones escritas de los aprendices, es necesario tener en cuenta que la escritura es un constructo complejo que engloba otros subconstructos: la complejidad sintáctica, la complejidad léxica, la fluidez y la corrección (Norris, Ortega 2009: 569-570).

En lo referente a la competencia escrita, es oportuno considerar cómo esta evoluciona y madura. A este respecto, Halliday (1985) distingue entre estilos *dinámicos* y *sinópticos.* Los primeros satisfacen las necesidades orales en niveles bajos de formalidad en las comunicaciones de la vida cotidiana, mientras que los segundos se desarrollan con la lengua escrita, en niveles altos de formalidad típicos de la comunicación académica, científica o técnica.

En cualquier caso, existe un continuum entre los estilos *dinámicos* y *sinópticos* (Ortega 2012: 142), porque en los primeros la subordinación desempeña un papel importante en niveles iniciales de desarrollo en los que se

requiere un nivel bajo de formalidad y especialización. En cambio, en los estilos sinópticos la importancia de la subordinación disminuye en aprendices de nivel avanzado, en los que entran en juego otras modalidades, géneros, tareas y contenidos que requieren una formalidad y especialización superiores.

En este ámbito Halliday y Matthiessen (2006) se han ocupado de la densidad de subordinación mediante lo que denominan *metáfora gramatical* que tiene que ver en gran parte con los procesos de sustantivación, lo cual se concreta en estadios avanzados de madurez en una disminución del número de subordinadas y un alargamiento de estas con una mayor densidad conceptual de las producciones escritas. A este respecto, Ortega sostiene que los estilos sinópticos se caracterizan por una mayor madurez en el uso de la lengua, alta densidad léxica, información más concentrada con un grado alto de cohesión debido en gran parte a la sustantivación (2012: 144).

Nuestra hipótesis es que los estudiantes en inmersión (que estudian Historia en español), se hallan en un estadio más avanzado de madurez gracias al mayor contacto con la lengua (cantidad del input) y a la enseñanza de profesores españoles nativos (calidad del input), lo cual debería tener repercusiones en un mayor repertorio léxico y en una mayor interacción de la memoria explícita (o narrativa) y la procedimental en L2 y, por consiguiente, los aprendices estarían más capacitados para realizar una tarea de carácter histórico.

En suma, la mayor activación de los diferentes tipos de memoria (visual y acústica) en el proceso de aprendizaje en la L2 y la memoria procedimental podría tener consecuencias no solo en lo referente a la adquisición de un léxico específico y variado, sino también en la interiorización, de forma consciente, pero también incidental, de las estructuras sintácticas de la L2.

Además, consideramos que la mayor presencia de unidades fraseológicas (UF) o "chunks" (secuencias formulaicas) es indicativa de mayor fluidez. Podemos definir las UF[2] como "convenionalized word combinations" (Verspoor, Smiskova 2012: 18). En este sentido, nos parece más oportuno considerar una conceptualización amplia de UF como la de Granger y Paquot (2008) que presentamos en el apartado 5 de este trabajo.

[2] Las expresiones formularias o pluriverbales han recibido otros nombres como frasemas o unidades fraseológicas. Por su brevedad utilizaremos desde ahora el acrónimo UF.

3. Metodología de investigación

Proponemos a continuación el análisis de las producciones escritas de 6 estudiantes (de 6 grupos diferentes) procedentes de tres contextos colocados en dos situaciones: tradicional y de inmersión. Casi todos cursan el penúltimo año de Bachillerato (4º Liceo lingüístico) excepto el grupo E que cursa 2º de Bachillerato (último curso en el sistema educativo español).

El primer contexto es el Liceo Virgilio de Roma en el que hay 4 grupos en 2 situaciones diferentes: 1) inmersión parcial (con el 70% de las clases de Historia enseñadas en español) equivalente a CLIL (grupos A y B) en una de las secciones españolas del MEC en el extranjero y 2) situación tradicional (grupos C y D).

Además, para este trabajo hemos optado por añadir estudiantes de otros dos contextos como grupos de control para evaluar si los estudiantes están en el nivel. De hecho, el estudiante E proviene de un contexto bilingüe (el Liceo Cervantes de Roma) y el estudiante F, de un contexto tradicional (el Liceo Rosmini de Rovereto).

En suma, se mantienen constantes 4 variables: 1) edad (18 años), 2) tipo de estudios (secundaria), 3) tiempo (años de estudio de ELE): parcialmente porque el grupo C llevaba solo 1 año y medio estudiando español durante cinco horas semanales (en lugar de las cuatro de los otros grupos) y la mayor parte de estudiantes del Cervantes suele realizar toda la escolarización en este sistema, y 4) recogida de datos: entre enero y octubre de 2015.

En cuanto a la complejidad sintáctica, nos basamos en la segmentación del texto en Unidades-T y en cláusulas que pueden ser finitas (con verbo) o no finitas (formas verbales no personales). La Unidad-T (UT) es una especie de macroestructura sintáctica que puede definirse como la unidad más corta en que se puede dividir el discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo (Hunt, en Torres González 1993: 54). Se trata de una configuración sintáctica que comprende "verbo finito más complementos", caracterizada por la autonomía sintáctica y/o la coordinación con otras unidades. Suele ser una oración, pero no siempre y puede tener –aunque no siempre– una cláusula subordinada incrustada en ella (Hunt 1965). En concreto, el inicio de una proposición coordinada marca el límite de una UT.

En nuestro estudio proponemos un índice global bruto que es la longitud

media de la UT (el total de palabras dividido entre el número de UT), lo cual nos proporciona una medida aproximada que no detecta diferencias cualitativas, pues la longitud podría deberse a una mayor complejidad fruto de procesos de subordinación/sustantivación, o bien podría depender de un excesivo uso de coordinación, yuxtaposición o repeticiones.

Asimismo, utilizaremos el promedio de cláusulas por UT (el total de cláusulas dividido entre las UT) que nos informa del nivel de elaboración sintáctica, que es una medida relativa, porque detecta la subordinación (inherente a niveles iniciales o intermedios). También indicaremos la extensión media de la cláusula que es considerada un índice más adecuado en niveles superiores, pues cuanto más larga sea, es probable que indique mayor madurez sintáctica fruto de procesos de sustantivación.

Para evaluar la densidad léxica, siguiendo los estudios de Halliday (1985b: 67), en lugar de la proporción entre el número de ítems léxicos respecto al total de palabras, tendremos en cuenta el número medio de ítems semánticos[3] (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) por cláusula[4].

Por último, analizaremos las UF utilizadas, pues consideramos que su mayor uso recoge información sobre los constructos de riqueza léxica y fluidez, mientras que el número de errores es representativo del constructo de corrección.

4. Estudio de casos[5]

Como se ha indicado precedentemente, los datos que presentamos a continuación (tab. n. 1) se refieren a un estudio de campo realizado en un instituto con grupos en semi-inmersión (A y B) y grupos en situación tradicional (C y D):

---

[3] En esta categoría hemos incluido los nombres propios y hemos cuantificado las UF como una unidad. Por lo tanto, no hemos contado los ítems gramaticales (preposiciones, artículos, etc.) ni verbos de escaso valor conceptual como ser y estar. Además, para evitar resultados distorsionados, no hemos tenido en cuenta los ítems semánticos que resultaban repetidos o redundantes, lo cual repercutía negativamente en la cohesión textual.

[4] Halliday (1985a: 25) hace referencia a una marcada jerarquía de los constituyentes: "sentence, clause, group, word and morphemes".

5 Cfr. el apéndice final con los textos.

Tabla 1: Comparación entre CLIL y situación tradicional

Escritura	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
nº palabras	343	261	356	205
nº unidades-T	16	12	21	12
longitud UT	21,4	21,8	17	17
cláusulas (CL)	28	28	36	21
CL /UT	1,8	2,3	1,7	1,8
longitud CL	12,3	9,3	9,9	9,8
ítems semánticos	139	106	116	74
densidad léxica	5,1	3,5	3,8	4,1
UF %	29 (8,5%)	15 (5,7%)	16 (4,5%)	6 (3%)
errores %	4 (1%)	7 (2,5%)	34 (9,5%)	10 (5%)

De los resultados obtenemos un panorama de la actuación de los estudiantes. Así pues, los que se hallan en situación de semi-inmersión (A y B) presentan una mayor madurez sintáctica respecto a los que se encuentran en situación tradicional con índices más altos de longitud de la UT (21,4 y 21,75). Respecto al índice de subordinación (CL/UT), los estudiantes presentan una situación similar. En cambio, en lo referente a la longitud de la cláusula, sobresale el estudiante A con más de 2 palabras por cláusula respecto a los demás. En cualquier caso, es necesario un análisis cualitativo

posterior. De hecho, las cláusulas del estudiante D se alargan por coordinación y repetición.

Para evaluar la complejidad léxica proponemos el uso de las UF. Se observa que el estudiante D es el que menos ejemplos presenta. Asimismo, es conveniente considerar el porcentaje de errores, que hace referencia al constructo de corrección. De los resultados se aprecia que el estudiante más maduro es el del grupo A, por ello constituye el mejor ejemplo de la interfaz entre los niveles sintáctico y léxico-semántico.

Asimismo, si comparamos a los estudiantes C y D, observamos que la ejecución es muy similar según los índices utilizados para la madurez sintáctica. En cuanto a la complejidad léxica, el estudiante C presenta un índice mayor de UF, pero también obtiene un índice de errores más elevado debido a los riesgos que toma y al tiempo que lleva estudiando español (1 año y medio en lugar de 3).

Comparemos la actuación de los estudiantes de los grupos A y B con el del grupo E que se halla en contexto bilingüe con una inmersión total:

Tabla 2: Comparación entre CLIL y contexto de inmersión bilingüe

Escritura	**Grupo A**	**Grupo B**	**Grupo E**
nº palabras	343	261	314
nº unidades-T	16	12	15
longitud UT	21,4	21,8	20,9
cláusulas (CL)	28	28	32
CL /UT	1,8	2,3	2,1
longitud CL	12,3	9,3	9,8

ítems semánticos	139	106	113
densidad léxica	5,1	3,5	3,8
UF %	29 (8,5%)	15 (5,7%)	10 (3,2%)
errores %	4 (1%)	7 (2,5%)	10 (3%)

Observamos que existe una situación parecida entre los estudiantes de los grupos B y E, mientras que el estudiante A resulta también aquí mejor clasificado, lo cual es significativo si consideramos que A se halla en un contexto de semi-inmersión y E en otro de inmersión. La situación descrita apunta a las numerosas variables que intervienen en el aprendizaje de una L2 (De Bot *et al.* 2007) que pueden referirse al aprendiz (cognitivas, aptitudinales, etc.) o al proceso de recogida de datos (momento del día, cansancio, motivación del informante en participar, etc.).

Pasemos a contrastar la actuación de los estudiantes de los grupos C y D con la de un estudiante del grupo F procedente de otra realidad escolar tradicional:

Tabla 3: Comparación entre dos contextos tradicionales

Escritura	**Grupo C**	**Grupo D**	**Grupo F**
nº palabras	356	205	306
nº unidades-T	21	12	23
longitud UT	17	17	13,3
cláusulas (CL)	36	21	41

CL /UT	1,7	1,8	1,8
longitud CL	9,9	9,8	7,5
ítems semánticos	116	74	141
densidad léxica	3,8	4,1	3,8
UF %	16 (4,5%)	6 (3%)	20 (6,5%)
errores %	34 (9,5%)	10 (5%)	21 (7%)

En cuanto a la complejidad sintáctica, los estudiantes C y D quedan mejor clasificados pues el estudiante F tiende a realizar cláusulas y UT bastante más breves. Por otro lado, en lo referente al uso de UF, es el estudiante D el peor clasificado pues en su redacción se observa un porcentaje menor. En cuanto al constructo de corrección, es necesario aclarar que la producción de D presenta menos errores, pero también es evidente que es el que toma menos riesgos, lo cual se refleja en: la extensión reducida (205 palabras en lugar del mínimo solicitado que era de 300) y la poca variedad de subordinadas (solo relativas con *que* y una sola consecutiva).

En suma, el análisis confirma que en niveles preintermedios e intermedios los índices que detectan mejor la complejidad sintáctica son la longitud media de la UT y el promedio de CL por UT, mientras que en niveles avanzados el índice más sensible es la longitud media de la cláusula.

5. Análisis de las unidades fraseológicas

En primer lugar, es oportuno aclarar qué se entiende por unidad fraseológica. Tanto teniendo en cuenta los procesos de adquisición lingüística, como desde una perspectiva didáctica, es más adecuada una definición amplia de tal concepto, por ello, consideramos que la Fraseología se ocupa de las UF o expresiones pluriverbales incluidas las paremias.

El complejo proceso de aprendizaje lingüístico es fruto de una interacción entre muchos factores de forma consciente e inconsciente. De forma incidental se incorporan en la interlengua "paquetes" o "chunks". De hecho, "some highly conventionalized utterances do not require conscious attention or a monitorable level of cognitive engagement" (Lee 2007: 488).

Estos paquetes prefabricados contribuyen a atenuar el esfuerzo cognitivo necesario para la codificación de las producciones lingüísticas de forma que los hablantes puedan focalizar su atención en otros aspectos como la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia, la adecuación al registro o bien "centrarse en aspectos sociales" sintonizándose con el interlocutor (Corpas Pastor 1996: 15).

Para el estudio de las UF en estas producciones hemos seguido la clasificación de Granger y Paquot (2008) en: frasemas referenciales, textuales y comunicativos de los que ofrecemos algunos ejemplos a continuación.

1) Frasemas referenciales: se utilizan para expresar el contenido de un mensaje. Se refieren a objetos, fenómenos o hechos de la vida real. Incluye colocaciones léxicas y gramaticales, expresiones idiomáticas, símiles, binomios/trinomios irreversibles, compuestos y "phrasal verbs". Del texto del estudiante A hemos extrapolado: *Revolución Industrial, Enclosure Acts, sistema de rotación cuadrienal Norfolk, fuentes de energía, medios de comunicación, carbón de coque, altos hornos, barco de vapor, mano de obra, a la orden del día, dar importancia, conocida con el nombre de, afectados por, contribuyó a, se convirtió en, a mediados de,* etc.

2) Frasemas textuales: utilizados para estructurar y organizar el contenido (la información referencial) de un texto o cualquier tipo de discurso. Incluye secuencias gramaticales, locuciones preposicionales y locuciones conjuntivas, adverbios con función conectiva o secuencias textuales, por ejemplo: *ya que, a pesar de, sin embargo, sino que, mientras que, a causa de, en mi opinión,* etc.

3) Frasemas comunicativos: utilizados para expresar sentimientos o creencias hacia un contenido proposicional o dirigidos explícitamente a un interlocutor para atraer su atención, incluirlo como participante en el discurso (nivel ilocutorio), o bien influir en él (perlocutorio). Incluye fórmulas rutinarias, fórmulas actitudinales, lugares comunes, proverbios (o refranes) y eslóganes. Este último tipo de frasemas no aparece en estos escritos en relación a la tarea, que es de carácter expositivo y no argumentativo.

6. Tipología de errores

Dado que no podemos extendernos en el comentario de errores, indicamos a continuación de forma esquemática algunos usos representativos y remitimos al lector a su contextualización en el apéndice final en el que aparecen en cursiva.

Algunos de los errores léxicos se relacionan con los llamados falsos amigos, pero hay otros que se refieren a usos diferentes en cada lengua. A continuación, recogemos en cursiva algunas interferencias de estos textos, que suelen presentarse en la escritura de estudiantes italófonos: *consumar*/consumir; *quedar*/quedarse o permanecer; *aprovechar*/aprovecharse de; basarse *sobre**/basarse en; *aberturas*/apertura; *destaque**/separación; *escambio**/intercambio; *así*/tan; *siempre más*/cada vez más; *a nivel de*[6] (galicismo).

Aparecen también colocaciones incorrectas como *desarrollar* conflictos, *luchar* la guerra, *ganar* el trono y formas verbales con cambios vocálicos anómalos como *encuentraba** y *seguiron**.

Para que los errores morfosintácticos resulten más evidentes, los hemos indicado en los textos con un asterisco. Entre estos podemos mencionar: el uso incorrecto de artículos determinados, del gerundio y del impersonal *haber,* de la preposición *a* delante de CD y la falta de esa misma preposición en locuciones como *por lo que respecta a;* ausencia de la partícula *que* en el conector *sino que;* uso de *que* en estructuras enfáticas en lugar de *cuando, como, quien,* etc.; por último, otros usos incorrectos se refieren a la opción entre: grande/gran, por/para y porque/por qué.

Por último, son frecuentes los anacolutos cuando los estudiantes pierden de vista las relaciones lógicas y no efectúan las concordancias entre sujeto y predicado o no completan de forma adecuada una construcción, como es el caso de la que inicia el estudiante A en el tercer párrafo de su redacción a partir de la palabra *introducción*.*

[6] En el lenguaje culto no es recomendable emplear esta construcción cuando significa con respecto *a, en el ámbito de, entre* o *en.*

7. Conclusiones

Con este análisis de producciones escritas de estudiantes situados en diferentes niveles de inmersión y en contexto tradicional, queremos contribuir a la valoración de algunos aspectos que forman parte de la competencia discursiva en la escritura académica que pueden servir de referencia para evaluarla y, al mismo tiempo, contribuir a orientar las actividades didácticas y mejorar la competencia escrita de los aprendices.

En este sentido, la literatura consultada indica que la madurez sintáctica se aleja de la subordinación y se concentra en los procesos de sustantivación y adjetivación, así como en un mayor uso de la subordinación implícita que repercuten en el alargamiento de las cláusulas en niveles más avanzados. En relación con esto, es de notar un mayor uso de sintagmas preposicionales equivalentes a subordinadas desde un punto de vista semántico. Aunque los índices utilizados pueden ser útiles para el investigador, como hemos indicado, es necesario integrarlos con una valoración cualitativa.

Por el momento no podemos establecer conclusiones generales sobre la repercusión de la enseñanza de la Historia en la complejidad textual, porque es necesaria una valoración sistemática de las producciones de estudiantes situados en esas diferentes situaciones de aprendizaje para valorar si la diferencia entre grupos es mayor que la existente dentro de los grupos.

En cualquier caso, hemos podido constatar que los estudiantes elegidos al azar que se hallan en contexto bilingüe (grupos A, B y E) presentan una mayor madurez sintáctica (que se concreta en un aumento de la longitud de la UT), mayor complejidad léxica (cuantificada en función del uso de las UF), mayor fluidez y menor número de errores. Asimismo, estos estudiantes muestran un uso ágil de los tiempos verbales del pasado (regulares e irregulares) para la presentación de los hechos narrados. Por otro lado, hemos constatado que el índice de densidad léxica por sí solo no resulta discriminatorio, pues es similar para 5 de los 6 casos presentados.

En cuanto al uso de frasemas, hay que decir que proporcionan a los textos no solo naturalidad y fluidez (frasemas referenciales), sino que también les otorgan un estatus de autoridad y orientan al lector en la comprensión (frasemas textuales). A este respecto, es de notar que si los aprendices ampliaran su uso, los textos no solo ganarían en claridad y cohesión, sino que

además lograrían un cierto prestigio con "a well authoritative or well-organized text" (Schleppegrell 2006: 137).

Por último, no cabe duda de que para ayudar a los aprendices es fundamental corregir sus producciones, pero sobre todo proporcionarles modelos adecuados e introducir actividades que impliquen la manipulación de la lengua y el conocimiento de las diferentes tipologías textuales, porque el proceso de la escritura es una actividad metacognitiva imprescindible. De hecho, es necesario aprender a escribir pero también escribir para aprender lengua o contenido (Manchón 2011).

Bibliografía citada

Corpas Pastor, Gloria (1996), *Manual de fraseología española,* Madrid, Gredos.
Cervero, María Jesús; Pichardo Castro, Francisca (2000), *Aprender y enseñar vocabulario,* Madrid, Edelsa.
De Bot, Kees; Lowie, Wander; Verspoor, Marjolijn (2007), "A Dynamic System Theory Approach to Second Language Acquisition", *Bilingualism, language and cognition,* 10/1:7-21.
Dalton-Puffer, Christiane; Llinares, Ana; Lorenzo, Francisco; Nikula, Tarya (2014), "'You can Stand under my Umbrella'. Inmersion, CLIL and Bilingual Education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013)", *Applied Linguistics,* 35/2: 213-218.
Granger, Sylviane; Paquot, Magali (2008), "Disentagling the phraseological web", *Phraseology. An interdisciplinary perspective,* eds. Sylviane Granger; Fanny Meunier. Amsterdan/Philadelphia, Benjamins: 27-49.
Halliday, Michael A. K. (1985a), *Introduction to Functional Grammar,* London, Arnold.
— (1985b), *Spoken and written language,* Oxford, Oxford University Press.
— (1998), "Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge", *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science,* eds. James R. Martin; Robert Veel. New York, Routledge: 185-235.
Halliday, Michael A. K.; Matthiessen, Christian M. I. M. (2006), *Construing Experience through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition,* London, Cassell.

Hunt, Kellogg W. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels,* Urbana, IL, The National Council of Teachers of English.
Lee, penny (2007), "Formulaic language in cultural perspective", *Phraseology and Culture in English,* ed. Paul Skandera. Berlin/New York, Mouton de Gruyter: 471-96.
Manchón, Rosa, ed. (2011), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language,* Amsterdam, Benjamins.
Matthiessen, Christian M. I. M. (2009), "Léxico-gramática y colocación léxica: un estudio sistémico-funcional", *Signos,* 42/71: 333-83 [24/03/2016] <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000300003>
Muñoz, Carmen (2007), "CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles", *Models and practice in CLIL,* eds. Francisco, Lorenzo; Sonia Casal; Virginia de Alba; Pat Moore. AESLA: 17-26.
Norris, John M.; Ortega, Lourdes (2009), "Towards an organic Approach to investigating CAF in Instructed SLA: The case of Complexity", *Applied Linguistics,* 30/4: 555-78.
Ortega, Lourdes (2012), "Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal", *Linguistic complexity: Second Language Acquisition, Indigenization, Contact,* eds. Bernd Kortmann; Benedikt Szmrecsanyi. Berlin, Walter de Gruyter: 127-155.
Pavesi, Maria; Bertocchi, Daniela; Hofmannová, Marie; Kazianka, Monika (2001), *Enseñar en una lengua extranjera,* TIE-CLIL [04/03/2014] <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>
Schleppegrell, Mary J. (2006), "The linguistic features of advanced language use: the grammar of exposition", *Advanced language Learning,* ed. Heidi Byrnes. London/New York, Continuum: 134-46.
Suárez, Mª Luz (2005), "Claves del éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)", *Conferencia presentada en la Vª Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC,* Bilbao, Universidad de Deusto, 27.
Torres González, Antonia Nelsi (1993), "Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife". Tesis doctoral. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna.
Verspoor, Marjolijn; Smiskova, Hana (2012), "Foreign language writing

development from a dynamic usage based perspective", *Trends in Applied Linguistics: L2 writing Development. Multiple perspectives,* ed. Rosa Manchón. Berlín, Walter de Gruyter: 18-46.

Apéndice[7]

Los estudiantes realizaron las redacciones durante una clase (50 min) y los temas asignados se acordaron previamente con los profesores de los diferentes grupos en función del programa. Por ello, los grupos A y B abordaron *la Revolución industrial;* el C, *la crisis de la España del siglo XVII;* el D, *la Ilustración;* el E, *la monarquía de Felipe II* y, por último, el F, *el siglo XIX en España y el conflicto entre absolutistas y liberales.*

Estudiante A

En los siglos XVIII y XIX Europa experimentó una transformación radical de su economía y su estructura social conocida con el nombre de Revolución industrial que se originó en Inglaterra y luego se extendió por otros países europeos.

Muchos campesinos se habían ido a las ciudades para buscar trabajo ya que habían sido afectados por las profundas transformaciones del sector agrario. Con las Enclosure Acts se habían eliminado las tierras comunales y, a pesar de innovaciones como el sistema de rotación cuadrienal Norfolk y las nuevas máquinas agrarias como las trilladoras mecánicas, se perjudicó a los pequeños y medios campesinos.

Sin embargo, la introducción* de nuevas fuentes de energía como el vapor o el carbón de coque que no se *consumaba** *sino** se purificaba en altos hornos, y* con la técnica de laminación y pudelación del hierro. Esto contribuyó al desarrollo de los transportes y de los medios de comunicación como los ferrocarriles y la locomotora.

Además se introdujeron mejoras en el transporte fluvial con el barco de

[7] Agradecimientos: la creación de redes contribuye al avance de la investigación, por ello quisiera darles las gracias a los siete profesores que en tres instituciones diferentes hicieron posible la recogida de datos en los que se basa el presente trabajo.

vapor y en el sector textil con la industria química y la importancia del algodón.

La estructura de la sociedad puede considerarse una consecuencia de este proceso ya que la burguesía se convirtió en la nueva élite social mientras que surgía otra clase social conocida con el nombre de proletariado formada por la mano de obra de las nuevas empresas e industrias.

A causa de la voluntad de los empresarios de aumentar el prestigio de sus empresas se dio mucha importancia a la relación entre la demanda y la oferta, cuyo desajuste a veces provocaba crisis cíclicas de superproducción.

Estudiante B

La Revolución Industrial empezó a mediados del siglo XVIII en Inglaterra y se desarrolló por todos los países europeos durante el siglo XIX, con el proceso conocido como industrialización.

Antes de la Revolución Industrial en Inglaterra, algunas transformaciones agrícolas llegaron a la Revolución Agrícola.

Entre estas había cambios en el sistema de cultivo que pasó de la rotación trienal al sistema Norfolk (rotación cuadrienal) y cambios en la estructura de la tierra, con la privatización de las tierras comunales.

La Revolución Industrial supuso grandes innovaciones y gracias a estas el aumento de producción.

Las invenciones más importantes fueron la máquina de vapor que servía para *alimentar* las fábricas, los barcos y más tarde los trenes, y el carbón de coque que supuso el desarrollo de *industria** como la siderurgia y la de transportes.

Aunque el nacimiento de las fábricas fue muy importante para el desarrollo económico, los cambios en la sociedad no ayudaron ( )* los más pobres sino* crearon un nuevo sector: los capitalistas, al* que se opuso el proletariado. Este último fue muy importante porque si bien viviese en condiciones pésimas supo organizarse para crear asociaciones de socorro mutuo y movimientos que se enfrentaron al nuevo sistema económico denominado capitalismo.

Sin duda las corrientes ideológicas que influyeron más en la sociedad fueron el anarquismo y el marxismo porque sus ideas *quedaron* durante muchos años.

La Revolución Industrial fue uno de los hechos que más revolucionaron la manera de vivir de los ciudadanos y creo que si ahora los obreros, y en general, los trabajadores tienen derechos, es *sobretodo* gracias a esto.

Estudiante C

Aunque en España se suela* llamar el siglo XVI, y el siglo XVII "Siglos de oro", hay en realidad un* fuerte diferencia entre los dos siglos. De *echo,* mientras el siglo XVI (la época de Carlos V), fue el periodo de *auje* de* el imperio, el siglo XVII con Felipe II fue un periodo de decadencia y de grave crisis.

Al *revez* de su padre, Felipe II centralizó el poder y eligió Madrid como capital de su reino mirando a la difusión de un sentimiento "nacional" *siempre* mas fuerte *y* hizo de España el *baluarde* de la religión católica, *liderando** tambien la guerra santa contra los turcos. Por lo tanto a nivel social, persiguió la obra impulsada por los Reyes Catolicos y la sociedad vivía en un clima represivo con pocas *aberturas* hacia el extranjero.

Pero la crisis fue en realidad tanto a nivel social como a nivel economico.

De hecho, Felipe II utilizó las riquezas de las Indias y las *ganadas* con el descubrimiento de las Américas para *sustener* las guerras y el *impeiro* tuvo que enfrentarse con el fuerte empobrecimiento.

Succesivamente sus *succesores* no *llogaron* a* recobrar una situación de bienestar político y económico y dejaron el gobierno en manos de "validos" y "privados".

En pocos años la corte se *hizo* un lugar, centro de lujos, y *privilejos* y el *destaque* entre el "gobierno" y la "realidad", la "vida real" se sintiò *siempre* mas fuerte.

Creció el *nombre* de marginados así como la *pobertád* y en la sociedád llegó a *diffunderse* um fuerte *"disiliusión"* y un sentimiento de "desengaño".

Estas condiciones *influensaron* en particular el ámbito artístico y literario mientras se *impulsava siempre* mas una "cultura" masiva, y se establecía un sistema de valores sociales con el objetivo de *"omologar"* el pueblo, *calistas* y escritores intentaban de* buscar un *refujo* construyendo un mundo idéal y *alentajandose* de la realidád.

Con relación a esto, se puede entender *porque** "Don Quijote" es considerada una obra "símbolo" en el periodo Barroco: Cervantes nos cuenta

las hazañas de un hombre que cuando "deja* sueñar", muere y que prefiere vivir de su imaginación que* enfrentarse con la realidad.

Estudiante D

El siglo XVII fue un siglo caracterizado por una tendencia reformista que afecta a toda Europa. Durante este siglo se desarrolló una importante racionalidad que afectó a todo los gobernantes y a los intelectuales. Las reformas sometieron a una crítica racional la visión religiosa y cultural del mundo. La Ilustración fue tambien caracterizada por una *represa* del gusto clásico, por eso nació el "Neoclasicismo". Los *maximos enterpretes* del Neoclácisismo fueron Jovellanos y Cadalso. El genero mas utilizado durante la Ilustración fue el ensayo que es un género *objectivo,* racional y que expresaba *perfetamiente* los ideales ilustrados. El teatro ilustrado fue tambien un teatro racional, que fue caracterizado por las fuertes tendencias neoclásicas como por ejemplo el *respecto* de las unidades aristotelicas.

El estilo de toda la producción literaria ilustrada era *sencilla** y *armonica**. En este periodo se difundió la *presa* como medio de divulgación de los ideales.

Durante este siglo en España se *combatió* la guerra de sucesión entre Felipe d'Anjou y Carlos de Hasburgo por el trono de España.

En Francia *había** la revolución *francés** que afectò a toda Europa con sus ideales reformistas y revolucionarios. Esta epoca revolucionaria, transformò el mundo atrasado que volvió a ser más racional y más abierto de mentalidad.

Estudiante E

El rey Felipe II fue un monarca muy activo por lo que *respecta* ( )* su acción internacional. De hecho fue capaz de resolver los conflictos que su padre Carlos V había empezado durante su reinado, antes de cederle casi toda su herencia. El rey Carlos V tuvo tres "enemigos" principales contra los cuales *desarrolló* numerosos conflictos. Por lo que respecta ( )* la eterna *enimistad* entre él y el rey francés Francisco I por la conquista de los territorio italianos, hubo muchísimas batallas que llegaron a una real conclusión

sólo después de la batalla de San Quintín. Esta se concluyó con la paz de Cateau-Cambresis, que estableció el principio de un largo e importante periodo de paz entre el imperio español y Francia. Felipe tuvo que resolver también el conflicto contra los turcos que su padre había empezado. De hecho, en la batalla de Lepanto en Grecia, consiguió frenar el avance de este imperio que hasta había conseguido llegar a las puertas de Viena, ciudad del imperio alemán. En esta batalla obtuvo la ayuda de la iglesia y del Papa, que, después del saco de Roma, se convencieron en* ayudar a Carlos V, *en* cambio de ir en contra del imperio. Además Felipe II también tuvo que enfrentarse a la petición de independencia de los Países Bajos. No consiguió frenar el poder de los príncipes protestantes que, ya bajo Carlos V, habían manifestado sus ganas de independizarse. De este modo perdió a* estos territorios, después de varios conflictos, y les concedió separarse* del imperio. No obstante esta pérdida, consiguió obtener el trono del rey de Portugal ( )* envió a sus tropas a tomar el poder después de la misteriosa muerte del rey portugués en una guerra en África.

Fue así que* Felipe II consiguió resolver algunas de las situaciones que su padre no supo gestionar y llevar a cabo, demostrando ser* un gran monarca y sucesor.

Estudiante F

El siglo XIX está caracterizado de* muchas rebeliones, guerras y reformas. Los problemas empezaron cuando, en 1808, el primer ministro español Godoy firmó el Tratado de Fontainbleu, con el que España concedió el paso a las tropas francesas por sus territorios para conseguir llegar a Portugal y conquistarlo, *obstaculando* el *escambio* comercial con Inglaterra. Sin embargo los franceses aprovecharon *de* esta situacion para conquistar a* España. La sociedad española se dividió en dos bandos: los afrancesados, intelectuales partidarios del rey de Francia, y patriotas, tradicionalistas y clero. De 1808 a 1814 los Españoles *lucharon* la Guerra de Independencia. Todo el *terriotorio* español entonces estaba ocupado por los franceses, excepto la ciudad de Cadiz porque *era** geográficamente aislada y protegida de* un lado por el mar y del* otro por las marismas. Por eso se reunieron en la ciudad

los mayores representantes de los liberales, los cuales *escribieron* en 1812 una constitucion de caracter liberal que sostenìa la monarquìa parlamentaria, llamada Constitución de Cadiz o la Pepa. *Con el fin* de la guerra, el rey español Fernando VII impuso una monarquía absolutista, ignorando la *costitucion.* Pero la población se rebeló y el monarca se vió obligado a aprobarla en 1820 y hasta *el** 1823 se *seguiron* los ideales liberales, por eso este período fue llamado "Trienio liberal". Después Fernando VII pide *aiuda* a la Santa Alianza para reinstaurar el absolutismo. Este nuevo período, de 1823 a 1833, se llamó Decada Ominosa.

Tras la muerte del rey España se *encuentraba* en una situación de profunda crisis debida a las deudas de la guerra y a la perdida de las colonias americanas. Además Fernando VII, antes de morir, había anulado la Ley Sálica con la Pragmática Sanción, concediendo la sucesión a su hija Isabel II, en vez del* legítimo heredero, Carlos. *Para** esta *motivación* la población se dividió en isabelinos (liberales), y carlistas (conservadores) y se *lucharon* tres guerras de *suceción,* llamadas Guerras Carlistas. En 1843 ganó el trono Isabel II, peró en seguida tuvo lugar una revolución, la Gloriosa. La nueva reína se exilió en Francia y el trono español pasó al hijo del rey italiano, Amadeo I de España. En 1870 sin embargo, Isabel II abdicó en favor de su hijo Alfonso XII.

Como se puede deducir el siglo XIX fue un periodo de *grande** importancia.