

La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos¹

Susana Pastor Cesteros

Universidad de Alicante.

Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura.
SPC@ua.es

Fecha de envío: 12 de mayo de 2006

Resumen

La enseñanza de segundas lenguas para fines académicos constituye, junto con los profesionales, uno de los dos ámbitos de actuación de la denominada enseñanza para fines específicos. En este artículo abordamos las claves del aprendizaje de la lengua meta no ya desde una perspectiva comunicativa general, sino como lengua de instrucción a través de la que los alumnos no nativos, en contexto de inmersión, aprenden las materias de estudio que establece su currículo. Y ello tanto por lo que se refiere al uso de la lengua en el ámbito universitario (tipos de texto, léxico especializado, entornos de aprendizaje), como en el contexto de la enseñanza secundaria. En el primer caso, su importancia es indudable, dado el elevado número de estudiantes extranjeros que llegan a nuestras universidades y su previsible incremento con el proceso de convergencia europea. En el segundo, la presente propuesta se inserta en la línea de la enseñanza de la lengua a alumnos inmigrantes, si bien en lo que tiene que ver con el aprendizaje del español académico.

Palabras clave: Aprendizaje de segundas lenguas por contenidos, enseñanza para fines académicos, lengua de instrucción, inmersión, textos académicos.

Abstract

The Second Language Teaching for Academic Purposes represents, along with the professionals, one of the two fields in the Teaching for Specific Purposes. In this paper, I tackle the keys of the language target learning, non in a general communicative perspective, but as the instruction language that the students need to know to learn the content of their curriculum. And this with regard to the use of the language at the university (text types, specialized vocabulary, learning environment) as well as with regard to the Secondary School. On the one hand, in the first case, there is a great number of foreign students who arrive at our universities, fact that will probably increase within the European Higher Education Area. On the other hand, my proposal is included in the second language learning for immigrant students, but only as regards the Academic Spanish Learning.

Key words: Content-based Second Language Learning, Teaching for Academic Purposes, Instruction Language, Immersion, Academic Texts.

¹ El presente artículo es una adaptación de la comunicación presentada en el *VII Congreso de Lingüística General*, que tuvo lugar en la Universidad de Barcelona en abril de 2006 y que ha aparecido en las Actas del mismo en formato CD-Rom.

1. Introducción

El objetivo de la presente comunicación es abordar un aspecto crucial en la enseñanza para fines académicos (que, junto con los profesionales, constituyen los dos ámbitos de actuación de la denominada enseñanza de segundas lenguas para fines específicos)². Me refiero a la necesidad de conocer la lengua meta no ya sólo desde una perspectiva general, comunicativa, sino también como lengua de instrucción a través de la que los alumnos no nativos, en contexto de inmersión, aprenden las materias de estudio que constituyen su currículo. Y ello tanto por lo que se refiere al uso de la lengua en el ámbito universitario como en el contexto de la enseñanza secundaria. En el primer caso, su importancia es indudable, dado el elevado número de estudiantes extranjeros que llegan a nuestras universidades, que no hará sino incrementarse en el futuro, especialmente en un proceso de convergencia europea como el que vivimos y en el marco de programas como el proyecto Erasmus. En tales circunstancias, es obvio que el alumno no nativo necesita conocer los diferentes tipos de textos académicos, un léxico especializado, así como las características culturales de los entornos de aprendizaje, sobre todo lo cual se han publicado recientes trabajos de gran interés (Vázquez 2001, 2004, 2005). Por otro lado, en lo que se refiere al aprendizaje y uso del español en la educación secundaria y bachillerato, mi propuesta se inserta en la línea de la enseñanza de la lengua a alumnos inmigrantes, si bien en lo que tiene que ver con el español académico o lo que ya Villalba y Hernández (2004) han denominado muy acertadamente Español como Lengua de Instrucción (ELI). No hace falta insistir en la demanda creciente de este tipo de estudios, dado el progresivo aumento de alumnado extranjero en nuestras aulas, que ha generado también en los últimos años una producción bibliográfica que conviene seguir con atención y que iremos comentando oportunamente (Moreno Cabrera *et al.* 2002; Martín Rojo 2003; Moreno 2005; Muñoz 2004; Reyzábal 2003; Villalba y Hernández 2004).

El motivo por el que me he interesado por estas cuestiones es, a su vez, doble. Como coordinadora de los estudiantes Erasmus de la licenciatura de Filología Hispánica en la Universidad de Alicante he podido ver las dificultades que en lo tocante al uso de la lengua vehicular presentan nuestros alumnos extranjeros y las quejas que ello comporta por parte de algunos de los profesores. Por otro lado, como formadora de profesores para la enseñanza de español a alumnos inmigrantes en primaria y secundaria, y también como tutora de las prácticas preprofesionales de nuestra Facultad, para la enseñanza del español como lengua extranjera en un instituto y un centro para adultos,³ he podido constatar los problemas

² Aunque ésta es un área muy desarrollada por lo que se refiere al inglés, lo cierto es que hasta hace relativamente poco tiempo el español con fines específicos no había sido abordado con la profundidad con la que lo está siendo ahora, cuando, sin duda, está cobrando cada vez mayor importancia. Buena prueba de ello es el incremento de bibliografía y de encuentros como los dos Congresos Internacionales de Español con Fines Específicos celebrados hasta la fecha, en 2000 y 2003, respectivamente, cuyas actas pueden consultarse en el Centro Virtual Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe>); en noviembre de 2006 tendrá lugar el III de estos congresos, en la Universidad de Utrecht .

³ Las prácticas se realizan, respectivamente, en el I.E.S. "Virgen del Remedio" de Alicante (con un elevado número de alumnos extranjeros y donde se está llevando a cabo desde hace

que se les plantean a los alumnos extranjeros ante la necesidad de aprender no ya sólo la lengua de modo general, sino el registro que se utiliza para enseñar cada una de las materias.

Nos movemos, por tanto, en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que confluyen y pueden aportar alguna luz: la lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre aprendizaje de idiomas a través de contenidos, de ya larga tradición y a los que nos referiremos más adelante (Blue 1993; Haley y Austin 2004), pero también la psicolingüística, con sus estudios del bilingüismo en las aulas y la evaluación de los programas de inmersión (Cummins 1984; Baker 1993); el análisis del discurso (para abordar los tipos de textos académicos); la pragmática (para analizar las diferencias culturales según los entornos de aprendizaje); la didáctica de lenguas (con la valoración de metodologías y proyectos llevados a cabo), etc. Estamos, pues, ante una cuestión en la que intervienen múltiples factores y que requiere, por tanto, un acercamiento a su vez diverso.

Para ello, en el primer apartado de este artículo, tratamos sobre el aprendizaje de una segunda lengua con fines académicos, para averiguar su relación con el aprendizaje de idiomas a través de contenidos, así como para mostrar el estado de la cuestión sobre todo por lo que se refiere a la enseñanza del español, que es el ámbito en el que ejemplificaremos toda la reflexión teórica. En el segundo apartado, nos centramos en las cuestiones relativas al aprendizaje de la segunda lengua por parte de los alumnos extranjeros escolarizados en secundaria y bachillerato. Por su parte, los problemas que plantea el uso del español como lengua vehicular de la docencia universitaria, tanto desde una perspectiva estrictamente lingüística como pragmática, son abordadas en el tercer apartado. En el cuarto y último, finalizamos con las conclusiones y algunas propuestas de cara al futuro.

2. La adquisición de una segunda lengua con fines académicos

Dentro del panorama actual de los estudios de adquisición de segundas lenguas y, más en concreto, por lo que respecta al aprendizaje con fines específicos, el estudio de idiomas con objetivos académicos constituye, como decía en la introducción, un espacio diferenciado que está cobrando gran relevancia. Identificamos esta modalidad de enseñanza con aquella que pretende adiestrar al aprendiz en el manejo del discurso académico de la lengua meta y en el uso de la lengua en las situaciones comunicativas del ámbito educativo (clases, apuntes, conferencias, exámenes, debates, trabajos escritos...). Y ello teniendo en cuenta dos cuestiones: por un lado, el punto de partida, es decir, la competencia comunicativa del estudiante en la segunda lengua (que puede llegar a ser muy variable), a partir de la cual se comenzarán a trabajar los objetivos académicos y, por otro, el punto de llegada, esto es, el uso que de la lengua se requerirá en función del nivel educativo del que se trate. Aunque lo esperable sería que ambos aspectos estuvieran relacionados (por ejemplo, que para asistir a clases universitarias de cualquier materia se requiriera un determinado conocimiento de la lengua en que se imparten), lo cierto es

dos años el proyecto *Integra't*, pionero en la ciudad en defensa de la multiculturalidad) y en el Centro de Educación Permanente de Adultos "Giner de los Ríos", también de Alicante.

que no siempre se establece tal relación (por ejemplo, adolescentes que se escolarizan sin dominar la lengua desde un punto de vista comunicativo o con los que no se trabajan las competencias cognitivas o escolares de las que hablaremos más adelante). Tal es la causa de numerosos problemas que pueden ser abordados desde la perspectiva que aquí adoptamos, la de la enseñanza de la lengua con fines académicos.⁴

Las circunstancias que justifican el desarrollo de esta especialidad se relacionan, lógicamente, por un lado, con los movimientos migratorios que, entre otras cosas, suponen la escolarización del alumnado extranjero y, por otro, con la internacionalización de los estudios y el aumento de los intercambios universitarios. Respecto al primer fenómeno, países como Estados Unidos o, en un ámbito más cercano, Alemania, Francia o Gran Bretaña poseen una dilatada experiencia de la que podemos aprender en España, que en los últimos años está viviendo de un modo acelerado esta compleja situación. En cuanto a la enseñanza universitaria, además de la relación desde hace décadas entre Estados Unidos y Europa, el actual proyecto del Espacio Europeo de Educación Superior ha incrementado los intercambios de docentes y alumnos dentro de la propia Unión Europea, ya alentados desde 1987 con programas como Lingua, Erasmus o Sócrates (extensibles a su vez a los estudios de secundaria con el programa Leonardo).

De todo ello hablamos con más detenimiento posteriormente, en sendos apartados, pero antes convendría recordar que existe una investigación consolidada (que data de los años ochenta) a propósito del alemán, del francés y, sobre todo, del inglés (para el que se remonta incluso a la década de los sesenta), en su dimensión de lenguas científicas y por lo que se refiere a los rasgos de su discurso académico (Alcaraz 2000; Blue 1993; Clyne 1987; Flowerdew 2001; Holme 1996; Jordan 1997; Swales 1990, 2004), al tiempo que se han diseñado materiales didácticos para este fin específico. En ese sentido, la investigación sobre el español académico comienza a finales de los noventa y de sus resultados hablaremos en el tercer apartado. En cualquier caso, enumeramos a continuación algunos de los aspectos comunes de este tipo de enseñanza, independientemente de la lengua de que se trate (Pastor 2004):

- Atiende, en primer lugar, a la descripción de los rasgos propios de los textos académicos⁵ (por ejemplo, el discurso del profesor, los apuntes, la

⁴ Graciela Vázquez (2004: 1130) la define como “una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el *currículum*, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la *gramática* del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna”.

⁵ D. Cassany y M. Castelló (1997: 5) definen los textos académicos como “el conjunto de discursos orales y escritos, receptivos y productivos, que genera cualquier centro educativo, desde básica hasta la universidad. Se trata de un *género textual* que presenta características particulares, de orden *sociocultural, lingüístico y cognitivo*, de manera que su tratamiento didáctico también presenta especificidades relevantes: la enseñanza-aprendizaje de textos académicos es una actividad sensiblemente diferente de la adquisición en la escuela de los usos formales (escritura, oral planificado) de la lengua primera; y todavía más de la adquisición de los usos espontáneos de una segunda lengua” (traducción propia).

- clase magistral, la monografía o el artículo científico) para poder con posterioridad plantear un acercamiento didáctico a los mismos a través de materiales para el aula de segunda lengua con fines académicos.
- El discurso académico de cada lengua posee características propias (respecto al modo de organizar la información, la intervención de los interlocutores, el estilo utilizado, el mayor o menor recurso a la autoridad, el papel concedido a la originalidad, etc.) y conviene, por tanto, conocer las correspondientes a la segunda lengua en que se vaya a estudiar un determinado programa.
 - Difiere, a su vez, en cada lengua y sistema educativo, la actividad propiamente docente y el modo en que se produce la comunicación en el contexto del aula (fruto de una tradición académica en ocasiones muy asentada). Pensemos que el discurso académico no es sólo la lengua en que habla la comunidad científica (la lengua de especialidad propiamente dicha), sino que incluye también el código oral y escrito que estudiantes y docentes emplean en los distintos ámbitos (el universitario, pero también los que le preceden) para presentar, discutir, enseñar y evaluar las materias objeto de estudio.
 - Por último, en la medida en que los textos académicos (tanto orales como escritos) están impregnados de la cultura en que se crean, muchos estudiantes, en contacto con ellos, pueden llevar a cabo un proceso de transferencia negativa, intentado aplicar las pautas de su lengua y cultura maternas, lo cual puede dar lugar a errores y malentendidos. Para evitarlo, se requerirá un planteamiento pragmático que no sólo aborde las cuestiones meramente lingüísticas, sino también los presupuestos culturales.

Conocer todos estos aspectos, que es el objetivo de la enseñanza con fines académicos, garantizará consecuentemente una mejor integración de alumnos no nativos en la vida estudiantil de otros países y unos mejores resultados del intercambio educativo.

Antes de finalizar este apartado, no obstante, intentaré deslindar dos conceptos claramente interrelacionados, pero no idénticos, a pesar de que a menudo se confundan: por un lado, el aprendizaje de una segunda lengua a través de contenidos y, por otro, la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos. Cuando hablamos de aprendizaje a través de contenidos nos estamos refiriendo al proceso por el cual podemos adquirir una lengua extranjera no estudiando la lengua en sí (como se haría en una clase propiamente de 'lengua'), sino usándola para estudiar cualquier otra materia (matemáticas, historia, derecho...); es lo que sucede cuando un niño castellanoparlante, por ejemplo, aprende gallego a través de las clases de ciencias impartidas en tal lengua o cuando un universitario perfecciona su alemán cursando parte de su licenciatura en una universidad de habla alemana; el primer ejemplo se relaciona directamente con las propuestas de los programas de inmersión lingüística, tema complejísimo en el que no podemos adentrarnos ahora, pero que conviene tener presente (Siguan y Vila 1998). Pues bien, con respecto a este modo de aprendizaje, la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos puede entenderse como una tarea propedéutica, que prepara al alumno para entender y asimilar mejor un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para interactuar a través de ella en el aula, independientemente de si se trata de una situación

buscada (como cuando un estudiante acude a una universidad extranjera) o sobrevenida (cuando un adolescente en edad escolar se traslada con su familia inmigrante a otro país en cuya lengua, distinta a la propia, debe proseguir su educación). Hasta ahora, lo cierto es que el estudio de una lengua desde una perspectiva exclusivamente académica se ha relacionado más con los niveles universitarios, probablemente también porque el registro en ellos utilizados es más formal y el tipo de textos y la terminología empleada más específicos, con lo cual se presupone que el estudiante no nativo requiere una mayor preparación que es la que proporcionaría este tipo de enseñanza. Paralelamente, se han estudiado los procesos de aprendizaje bilingüe y los distintos programas de inmersión, por lo que se refiere a la educación infantil (y también secundaria) y una de las cuestiones debatidas ha sido precisamente el nivel mínimo de dominio de la lengua de instrucción necesario para la comprensión y aprovechamiento de la clase, y la relación entre una competencia general en esa segunda lengua en la que se imparte la enseñanza y una competencia cognitiva o escolar que permite hacer un seguimiento de las tareas escolares. Sin embargo, y desde tales presupuestos, nada impide trasladar los avances en enseñanza de la lengua para fines académicos a las situaciones de aprendizaje que se plantean actualmente en secundaria y bachillerato. De ello tratamos en el siguiente apartado.

3. El aprendizaje del español como lengua de instrucción en contexto escolar por parte del alumnado extranjero

Aunque me centraré en lo relativo al aprendizaje de la lengua de instrucción, tal como se indica en el título del apartado, resulta imposible tratar sobre la enseñanza de este aspecto de la lengua sin presentar al menos las coordenadas de la difícil situación que se vive actualmente en nuestros centros, los problemas que suscita, las soluciones que se plantean y el modo en que, por el momento, se están enfocando e investigando. Al participar como formadora de profesores en diversos cursos (destinados a docentes de primaria y secundaria) sobre la enseñanza de la lengua vehicular a extranjeros,⁶ he tenido la oportunidad de constatar reiteradamente algunas de las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de tales centros, algo que he comprobado más de cerca si cabe a través de las prácticas preprofesionales a las que aludía también en la introducción; dificultades que tienen que ver precisamente con la implantación de los programas de Compensatoria,⁷ siguiendo el modelo

⁶ Desde 2003, los departamentos de Filología Catalana y Española de la Universidad de Alicante, en colaboración con el CEFIRE, vienen organizando este tipo de cursos con el objetivo de proporcionar estrategias para la enseñanza tanto del valenciano como del castellano a los alumnos extranjeros de los centros educativos de la provincia.

⁷ Las líneas generales de actuación de los mismos quedaron reflejadas en el Real Decreto de Compensatoria de 1996, según el cual los alumnos extranjeros se incorporan a los grupos ordinarios (con españoles) en función de la edad y del nivel de estudios previo y, paralelamente, reciben un apoyo extra a través de los programas compensatorios; éstos no deben superar las quince horas semanales (para evitar el aislamiento del grupo) y pueden impartirse en momentos puntuales de la jornada escolar. Hay que decir, no obstante, que el nivel de implantación de estos programas y el modo concreto en que se llevan a cabo varían muchísimo según las comunidades autónomas e incluso dentro de una misma provincia o

europeo, en los que se enseña la lengua de acogida con objetivos comunicativos básicos a los alumnos extranjeros, y que pueden resumirse en las siguientes (Pastor, en prensa):

- ✓ Los alumnos poseen distintas lenguas maternas, algunas de ellas tipológicamente muy distantes de la nuestra, y conocimientos académicos previos muy variables.
- ✓ Pueden ser también muy diferentes a los occidentales sus estilos de aprendizaje, así como los sistemas de enseñanza en el país de origen.
- ✓ Los desniveles por lo que se refiere a la competencia lingüística en un mismo grupo implican, además de los obvios obstáculos para la comunicación, el tener que programar para diversos destinatarios y las consiguientes dificultades a la hora de evaluar.
- ✓ Esta circunstancia puede plantear situaciones extremas, con posibles casos de analfabetismo en un nivel educativo en el que se presupone un determinado dominio de la lectoescritura.
- ✓ La perspectiva cultural y de conocimiento del mundo también puede llegar a diferir enormemente. Ello genera en ocasiones malentendidos culturales y, sobre todo, visiones estereotipadas del otro, que obligan a enfocar la enseñanza hacia una competencia comunicativa intercultural.
- ✓ Lamentablemente, la insuficiencia de recursos humanos (más profesorado especializado) y de infraestructura (aulas, presupuesto para materiales didácticos, laboratorios de idiomas) para atender las nuevas necesidades planteadas es también un hecho innegable.
- ✓ La incorporación al grupo de este tipo de alumnado en distintos momentos a lo largo del curso y, en ocasiones, la falta de continuidad en la asistencia, dificultan a su vez la docencia.
- ✓ El difícil seguimiento de los contenidos curriculares puede llegar a provocar un alto índice de fracaso escolar (lo cual, eventualmente, puede traducirse en una merma de la autoestima, escasas expectativas futuras de formación, rechazo social, etc.).
- ✓ El profesorado a menudo confiesa no estar preparado para asumir esta realidad, porque su formación no incluía la especificidad de enseñar a no nativos y, sobre todo, a éstos en un mismo grupo con los nativos, con la evidente distancia lingüística y cultural.
- ✓ Son también los propios docentes quienes exigen una programación curricular específica que oriente la docencia.

Comenzando por este último aspecto, hay que decir que, en los últimos años, disponemos ya, afortunadamente, de algunas propuestas de diseño curricular que pueden servir de modelo, la mayoría de ellas elaboradas por profesores en activo a instancias de las Consejerías de Educación de las respectivas comunidades autónomas (De Miguel 1992; García Armendáriz 2003; Reyzábal 2002; Villalba y Hernández 2001). También están proliferando los materiales didácticos para este contexto educativo, lo que demuestra que algunas editoriales especializadas han recogido las quejas de lo que era un clamor entre el colectivo docente.⁸ La mayoría de estos manuales están pensados específicamente para atender las necesidades del

ciudad. Tampoco hay mucha concreción en cuanto al currículum que debe seguirse y el modo de llevarlo a la práctica, lo que se traduce en una situación a menudo bastante caótica.

⁸ Se incluye al final un apartado bibliográfico especial con las referencias más relevantes.

alumnado extranjero que se incorpora a la ESO o el Bachillerato. Para ello, incluyen unidades didácticas que pretenden su integración en el entorno más inmediato (sobre el instituto, el barrio, la salud o el ocio), así como temas transversales (el trabajo en equipo, el respeto hacia los demás), o aspectos relativos a las estrategias de aprendizaje, como, por ejemplo, pautas para la interpretación de gráficas (Villalba 2005), con la intención de servir de instrumento para después entender matemáticas o sociales. Este tipo de materiales puede combinarse, por un lado, con otros libros o recursos electrónicos enfocados a la enseñanza del español como lengua extranjera en general (muy abundantes y de gran calidad), previamente seleccionados o adaptados a las necesidades de los alumnos; y, por otro, atendiendo ya a los problemas concretos de los alumnos de una determinada lengua materna frente a los de otra, con glosarios bilingües, explicaciones gramaticales contrastivas y análisis de los errores más frecuentes por interferencia de la lengua materna (*Carabela* 51 y 52; *Cuadernos Cervantes* 29).⁹

Precisamente es en esta línea de contrastar lengua materna y lengua meta en la que se inserta, desde una perspectiva más lingüística, la aportación de Lluïsa Gràcia (2004) (fruto de un proyecto de investigación sobre "Lengua, inmigración y enseñanza del catalán"), al abordar las dificultades con las que se encuentra el profesor de lenguas para extranjeros ante la creciente diversidad lingüística de nuestras aulas; así, Gràcia propone algunas ideas acerca de lo que los lingüistas pueden aportar: la difusión del valor de la diversidad frente a los prejuicios lingüísticos, su contribución a un cambio de actitud del profesorado en cuanto a la percepción de la propia lengua frente a las demás y, finalmente, la elaboración de estudios contrastivos entre las distintas lenguas maternas de los estudiantes y las lenguas objeto de aprendizaje. En este sentido, hay ya una colección de libros derivada del citado proyecto, en los que se estudian el árabe, el chino, el soninké, el mandinga, el bereber o el wolof, entre otros, en comparación con el catalán, que tienen como objetivo ayudar a quienes han de enseñar esta lengua a alumnos con tales idiomas nativos. A pesar de que el material está enfocado a la enseñanza del catalán, el modelo puede resultar igualmente útil para la del español. También es fruto de un proyecto de investigación la publicación de Juan Carlos Moreno Cabrera, Elisabet Serrat, Josep M^a Serra y Jordi Farrés (2002) sobre el fenómeno de la diversidad lingüística (fruto de la inmigración) y el aprendizaje de lenguas. Finalmente, un último proyecto que quisiera mencionar es el de la profesora Luisa Martín Rojo (2004), porque, más allá de las propuestas para la enseñanza del español y desde una perspectiva más crítica, tiene como objetivo averiguar el lugar que las distintas lenguas, conocimientos y valores ocupan en los contenidos que se imparten en el actual sistema educativo, para saber si se facilita o no el mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural; y todo ello a través de la observación, en escuelas e institutos, de los modelos implantados según la legislación vigente para atender al alumnado de origen extranjero; se

⁹ Los monográficos de la revista *Carabela* recogen las peculiaridades de las siguientes lenguas en contraste con el español: inglés, japonés, italiano, húngaro, alemán y portugués, el nº 51; y francés, árabe, ruso y chino, el nº 52. El especial de *Cuadernos Cervantes*, por su parte, recoge sugerencias para la enseñanza de E/LE a alumnos de lengua materna alemana, francesa, inglesa, italiana, sueca y portuguesa.

trata, por tanto, de un proyecto que aúna la perspectiva sociolingüística (y la relativa a la política y planificación lingüística) con la estrictamente educativa. Resulta de especial interés la identificación de las ideologías que subyacen a los distintos modelos educativos y actuaciones docentes, en función de dos criterios: si se promueven las relaciones entre los grupos (el de los nativos y el de los no nativos) y si se facilita o no el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias (Martín Rojo 2004: 33 y ss.).¹⁰

Un análisis exhaustivo de la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares lo hallamos en la publicación colectiva dirigida por M^a Victoria Reyzábal (2003), donde se aborda la propuesta de un modelo educativo intercultural y se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza del español como segunda lengua. Por su parte, un acercamiento más sintético y crítico al tema, y quizá por ello también enormemente esclarecedor, nos lo proporcionan las contribuciones al *Vademécum para la formación de profesores* de Belén Muñoz (2004a), por un lado, y de Félix Villalba y M^a Teresa Hernández (2004), por otro. Todos ellos tienen experiencia directa y publicaciones previas (Muñoz 1998; Villalba y Hernández 2000, 2001, 2003) que avalan sus propuestas¹¹ y, lo que es más importante, éstas se han visto plasmadas con posterioridad en sendos materiales didácticos de clara utilidad para el aula (Muñoz 2004b; Villalba y Hernández 2005).

De sus aportaciones, me centraré específicamente en aquellas que tienen que ver con la enseñanza del español como lengua de instrucción. Así, Belén Muñoz (2004a) apoya la inclusión de este aspecto entre las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante que tienen que ver con la realización personal e insiste en que, además de tener en cuenta los conocimientos previos y las características de los aprendices, éstos necesitan destrezas de competencia académica y lingüística para comunicarse en el aula y desarrollar los conceptos que se vierten en ella, porque ciertas áreas curriculares no pueden seguirse sin el conocimiento de léxico y símbolos específicos (como puede suceder con la física o las matemáticas). Efectivamente, pensemos que la segunda lengua es el vehículo para la instrucción y como tal ha de aprenderse; sin embargo, al mismo tiempo, el procesamiento de los contenidos que se transmiten sirve a su vez, de manera natural, para adquirir dicha segunda lengua. Algunas

¹⁰ Martín Rojo distingue entre una *ideología asimiladora* (cuando se potencian las relaciones entre los grupos, pero no se facilita el mantenimiento de la lengua y cultura del grupo minoritario, con el objetivo de asimilarlo a la cultura dominante); una *ideología segregadora o aislacionista* (cuando sí se facilita el mantenimiento de la identidad del grupo minoritario, pero se rechazan las relaciones intergrupales); una *ideología marginadora* que, lógicamente, nunca encontramos formulada explícitamente (cuando se niegan ambos aspectos); y, por último, una *ideología integradora* (a través de la que se potencia la diversidad, al tiempo que se promueven las relaciones entre los grupos), que es a la que debiera tenderse y que se refleja en un modelo educativo intercultural.

¹¹ Hay que decir también que Félix Villalba y Maite Hernández, junto con Pilar García, son los moderadores del debate sobre *Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa* que abrió el Centro Virtual Cervantes en 2001. Se trata de un interesantísimo foro de discusión en internet permanentemente actualizado, que se ha convertido en un instrumento de referencia para el intercambio de información sobre todos los aspectos relativos a enseñanza de lenguas e inmigración, como puede dar idea la siguiente enumeración de los apartados de que consta: interculturalidad, procesos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, diseño curricular, metodología, materiales, enseñanza a niños, jóvenes y adultos, y alfabetización.

de sus recomendaciones, en este sentido, pasan por un planteamiento didáctico que promueva el aprendizaje de metalenguajes, así como la reflexión sobre la lengua y sobre las destrezas y estrategias que se requieren en un contexto escolar, como, por ejemplo, las estructuras lingüísticas más repetidas en el aula o el recreo, las tareas, el lenguaje académico por materias, etc.¹² En cuanto al desarrollo de las cuatro destrezas (con especial atención, por las características de nuestro sistema educativo, a la comprensión lectora y la expresión escrita), la clave está en determinar a partir de qué nivel de competencia en la segunda lengua el aprendizaje del español se habría de complementar con los contenidos de la clase de lengua propiamente dicha del currículo (la que reciben también los nativos), para entender la importancia del uso adecuado de la misma en todos sus registros y destrezas, de cara a la asimilación del resto de asignaturas. Por último, una conclusión importante a la que se llega por lo que se refiere a la trascendencia del conocimiento de lenguas para una mejor integración, es que no sólo resulta fundamental conocer la segunda lengua, como es obvio, sino también continuar con el uso e incluso el aprendizaje de la propia lengua materna al menos por tres motivos: para mejorar el desarrollo cognitivo del alumno, para fortalecer su autoestima en relación con la cultura de origen y para favorecer el aprendizaje de la segunda lengua.

En efecto, de los estudios tanto psicolingüísticos como sociolingüísticos sobre la adquisición de una segunda lengua en un contexto bilingüe (en el que suele darse una situación de diglosia), se desprende la necesidad de que los hablantes de la lengua minoritaria no dejen al margen su lengua materna en pos de la lengua mayoritaria durante el proceso de escolarización. Estas mismas conclusiones son extensivas a los alumnos inmigrantes que acceden a un aula en la que se utiliza una segunda lengua desconocida para ellos, especialmente cuando aún no han completado el proceso de adquisición oral y escrita de la propia, aunque también durante el período de la adolescencia. Los argumentos que barajan Appel y Muysken (1987: 91 y ss.) para potenciar el papel de las lenguas minoritarias en los currículos escolares son los siguientes:

- Emplear la lengua materna del alumno en su escolarización inicial evita desajustes en su progreso académico (y puede aprender la lengua mayoritaria como asignatura).
- Puede producirse un retraso en el desarrollo cognitivo de los niños de lenguas minoritarias si no son escolarizados en su lengua y no se sigue incentivando el conocimiento de ésta desde la escuela.
- Es necesaria la enseñanza de la lengua minoritaria para un desarrollo adecuado de la personalidad y la 'autoimagen' positiva por parte del niño.
- Y, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, también es un requisito la enseñanza en la lengua minoritaria no sólo para que madure la lengua materna del niño, sino también para la posterior correcta adquisición de la lengua mayoritaria.

¹² Se encuentran en estos momentos en fase de elaboración los primeros materiales didácticos para el aprendizaje de la lengua por contenidos (*iAdelante! con la ESO*), que pretenden familiarizar a los alumnos con el lenguaje necesario para hacer frente a las distintas asignaturas de la ESO, en concreto, para las siguientes áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura.

Actualmente, atendiendo a tales presupuestos, y teniendo en cuenta el número de alumnos extranjeros de una misma lengua materna, algunos centros han desarrollado de manera excepcional programas de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO), si bien sólo para colectivos portugueses y árabes;¹³ esta opción, de todos modos, tampoco resuelve el problema, por la heterogeneidad de origen de la mayoría de los alumnos. Además, en su contra se barajan criterios ideológicos (basándose en que si los ciudadanos son educados en una sola lengua –la mayoritaria, obviamente–, se fomentará la unidad cultural, política y social del país); pero, sobre todo, argumentos que aluden a los excesivos recursos (económicos y de otro tipo) que requeriría una enseñanza bilingüe, dada la complejidad lingüística de muchas comunidades. Por último, en otras ocasiones, la oposición proviene de los propios grupos minoritarios, que han desarrollado un sentimiento negativo hacia su lengua materna.

En una línea también muy realista y crítica cabe interpretar las aportaciones de Villalba y Hernández (2004), que aciertan plenamente en la descripción del modelo de escolarización de inmigrantes que hemos adoptado en España (comparándolo con los de otros países), analizan los procesos de adquisición de una segunda lengua por parte de niños y jóvenes en contexto de inmersión, y, a partir del diagnóstico de las necesidades lingüísticas para dicha escolarización en una lengua no nativa para ellos, hacen propuestas muy concretas para la enseñanza del español como lengua de instrucción (ELI), concepto que, como tal, son –si no me equivoco– los primeros en acuñar. No en vano fueron pioneros también en la reflexión sobre la enseñanza de la lengua para inmigrantes en España.

Los tres motivos por los que, en opinión de estos autores, fallan los actuales programas de compensatoria son los siguientes:

- ✓ Los alumnos no acceden de manera adecuada al currículum en una lengua que no dominan.
- ✓ Como consecuencia de ello, no pueden participar en la dinámica del aula durante un largo período de tiempo.
- ✓ Y el profesor tampoco sabe cómo adaptar su materia a lo que significa el aprendizaje en una segunda lengua.

Habría que recordar que, teóricamente, el hecho de permanecer en contacto con los alumnos nativos en las clases ordinarias y durante el resto del tiempo, aseguraría una adquisición natural, que sí se da en etapas infantiles, pero no siempre de modo satisfactorio a estas otras edades más avanzadas; quizá también porque la estructura de las clases prima el trabajo individual y la atención al profesor y deja poco espacio a la interacción, que es básica para adquirir un idioma. Por otro lado, se confía en que las clases de compensatoria propiamente dichas, de español como segunda lengua, salven tal distancia, pero lo cierto es que a menudo resultan inoperantes por los motivos antes mencionados (heterogeneidad de los grupos, falta de un currículum y de materiales adaptados, escasa formación especializada del profesorado, empleo de una metodología inapropiada, poca implantación de programas de enseñanza de la lengua materna de los alumnos extranjeros, etc.). En definitiva, y volviendo a la cuestión de la lengua de instrucción, es innegable que entre las necesidades

¹³ Un acercamiento específico a la escolarización de un colectivo tan numeroso en España como es el de los hijos de inmigrantes africanos, (y que incluye comentarios sobre propuestas de enseñanza de la lengua materna) lo podemos hallar en Valero (2002).

comunicativas de estos estudiantes está el uso académico de la lengua. Villaba y Hernández (2004: 1233) explican en qué consiste este uso y lamentan que no se tenga en cuenta en las programaciones:

En la escuela, la lengua se utilizará tanto para intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones), como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención...) o para participar en las actividades didácticas. Desdichadamente, esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo el que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana. Son los propios alumnos inmigrantes y los profesores de las distintas áreas los que deben resolver muchos de los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos.

La clave para tratar esta cuestión de modo adecuado se encuentra, probablemente, en la distinción entre una competencia general en la segunda lengua y una competencia relacionada con procesos escolares¹⁴, que ha recibido diferentes denominaciones: competencia cognitiva (Cummins 1984) o analítica (Burnes 1975). Desde tal perspectiva pueden comprenderse mejor situaciones tan frecuentes como que un alumno extranjero tenga fluidez en la segunda lengua en intercambios comunicativos básicos y sea sin embargo incapaz de responder a según qué preguntas en un contexto escolar, porque, en ese caso, el éxito de la tarea dependerá del desarrollo cognitivo que haya llegado a alcanzar, bien en su lengua materna, bien en la segunda lengua. De ahí los problemas que pueden aparecer cuando un alumno que ha asistido a clases de español en un aula de acogida, tras desarrollar una cierta competencia comunicativa, es introducido en un aula común para seguir normalmente su formación. En palabras de Villalba y Hernández (2004: 1241): "El desfase entre competencia general y competencia escolar se traduce en la imposibilidad de adecuarse a las exigencias comunicativas que surgen en el aula (síntesis, análisis, valoración, interpretación...). Este desfase explica algunas, no todas, de las dificultades que encuentran estos estudiantes para acceder a las áreas del currículum".

En definitiva, partiendo de este planteamiento, lo primero que se ha de comprender es el uso peculiar del lenguaje que se genera en el contexto de un aula, en el que los roles de profesor y alumnos están muy determinados y condicionan los usos lingüísticos, algo ya estudiado por la etnografía de la comunicación (Tuson, 1995); y, en segundo lugar, habría que acometer el análisis del discurso del profesor (en sus explicaciones y en el modo de dirigirse a los alumnos), así como el tipo de lengua que necesitan los alumnos para realizar las actividades escolares que se les requieren¹⁵. Pues bien, estos aspectos hace años que están descritos por lo

¹⁴ Distinción aplicable también, por supuesto, a los alumnos nativos, porque una cosa es dominar la propia lengua en usos comunicativos básicos y otra ser capaz de utilizarla en procesos cognitivos más complejos como los que intervienen en la escolarización.

¹⁵ En ese sentido, en el ámbito del catalán, la revista de didáctica *Articles* dedicó monográficamente su nº 13 (1997) a los textos académicos y, aunque estaba enfocada al

que se refiere al nivel universitario, y se encuentran actualmente en el proceso de ser aplicados en cursos específicos, como comprobaremos en el apartado siguiente. Sin embargo, por lo que a los estudios preuniversitarios respecta, nos encontramos aún en una situación incipiente, en la que algunas de las investigaciones en marcha en el ámbito del español para extranjeros se las debemos, como digo, a Villalba (2002) y Villalba y Hernández (2004). De lo que sí se dispone, en cambio, es de propuestas prácticas para la enseñanza del español de modo general en este contexto escolar, recogidas, además de en los manuales ya citados (todos ellos muy recientes), en libros como los de Concha Moreno (2004); y, para la enseñanza de español en centros de educación permanente de adultos, en los de Crescen García (2004) o Laura Masello (2002).

En el apartado final de conclusiones recogemos algunas de las propuestas que podrían contribuir a mejorar la situación descrita en cuanto al aprendizaje por parte del alumno extranjero de las pautas de la comunicación académica, de modo que su aprovechamiento de las clases suponga un elemento de integración social que, en definitiva, es el objetivo que persiguen todos cuantos han tratado esta cuestión. A continuación, abordamos el modo en que este mismo tema se plantea en el contexto universitario y comprobaremos que, por muchos motivos, la situación y el estado de la investigación son distintos.

4. El uso de la lengua vehicular en el ámbito universitario por parte de estudiantes no nativos

Si nos fijamos en lo que sucede en el contexto universitario, observaremos que algunos de los temas que acabamos de tratar siguen teniendo validez (por ejemplo, la distinción entre competencia comunicativa y cognitiva o la necesidad de que los estudiantes conozcan el registro de la lengua académica y la terminología específica de cada ámbito técnico o profesional), pero cambian, entre otras cosas, la complejidad de dicho registro, y el estado de la investigación sobre el tema. La mayor tradición de ésta puede achacarse, entre otros motivos, a que desde hace décadas se está trabajando en el inglés académico, y ello, por un lado, porque ha habido (y sigue habiendo) muchos alumnos de todo el mundo que quieren estudiar en Estados Unidos o Gran Bretaña (movidos por la calidad de la enseñanza universitaria en unos casos, pero también, en otros, por la voluntad de aprender de ese modo la 'lengua internacional'); y, por otro lado, está el hecho de que también los profesores universitarios de cualquier país (en unas materias más que en otras) necesitan dominar el inglés académico, tanto para acceder a la bibliografía de su especialidad, como para escribir ellos mismos artículos científicos, reseñas, trabajos de investigación, etc.¹⁶

aprendizaje por parte de alumnos nativos, no cabe duda de que los trabajos que presenta (algunos muy novedosos, sobre los textos académicos desde la perspectiva de los estudiantes, sobre la toma de apuntes, sobre la lectura de diccionarios o sobre el uso de la lengua desde las diversas áreas curriculares) son perfectamente aplicables, adaptándolos convenientemente, a un tratamiento didáctico de la lengua académica para estudiantes extranjeros.

¹⁶ Recientemente, por ejemplo, participé como alumna en un curso sobre "Inglés académico para artículos de investigación", que organiza el ICE para el profesorado de la Universidad de

Efectivamente, la necesidad de tener un conocimiento instrumental de la lengua meta para poder asistir a clases y examinarse en la materia se ha generado a partir del hecho cada vez más frecuente de que miles de estudiantes acudan a un país distinto del suyo para cursar una parte de sus estudios universitarios, lo cual, en el ámbito europeo, ha sido impulsado desde hace casi dos décadas por los programas Erasmus/Sócrates. Por tanto, si compartimos la idea de que es necesario formar a los alumnos extranjeros en el uso de la lengua española en medios universitarios (tal y como se recoge en el nivel C1 del *Marco común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*)¹⁷, estaremos también de acuerdo en que hace falta sistematizar dichos contenidos y plantear la metodología de su aprendizaje. En los citados programas, en un primer momento, pareció que el requisito del conocimiento lingüístico podía cubrirse mediante un aprendizaje global de la segunda lengua; sin embargo, con el tiempo, se ha ido comprobando cómo también al estudiante le conviene, al igual que al profesional que debe desenvolverse en un medio laboral específico, poder manejarse en la modalidad de lengua que se emplea en el ámbito académico, así como con la información sociocultural más relevante sobre la organización del sistema educativo del país en el que vaya a realizar su estancia.

Un ejemplo próximo lo tenemos en los muchos estudiantes extranjeros que acuden a nuestras universidades con una beca de intercambio; su nivel de lengua es muy variable, pero la mayoría ha accedido a un curso de español para extranjeros (bien en su país, bien en la propia universidad que los acoge) que puede resultar insuficiente cuando de lo que se trata es de estudiar determinadas asignaturas (algunas muy complejas, incluso para los propios alumnos nativos), realizar y exponer trabajos, examinarse y regresar a la universidad de origen con una serie de créditos reconocidos y convalidables. Una de las profesoras que desde hace más tiempo se ha dedicado a investigar este tema, Graciela Vázquez (2004: 1129) describe del siguiente modo la situación:

Uno de los problemas de mayor peso lo constituye el desconocimiento que el estudiante tiene de las tradiciones académicas (españolas, en nuestro caso) y de la estructura y función de las clases por un lado y de las formas de evaluación, por otro. Quienes reproducen intuitivamente el discurso académico de la cultura extranjera obtienen, por lo general, mejores calificaciones que quienes demuestran buenos conocimientos lingüísticos, condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar niveles deseados de calidad. Algunos géneros académicos [...] y los ritos que existen en los seminarios y presentaciones orales están en algunas lenguas explícitamente codificados. A pesar de ello, la experiencia demuestra que el estudiantado extranjero necesita unos dos años aproximadamente para dominarlos. Más compleja y más costosa en términos de tiempo resulta la comprensión de tradiciones que, como la española, no había sido investigada hasta

Alicante y constaté personalmente la utilidad de este tipo de formación, independientemente de otros programas lingüísticos de tipo más general que puedan seguirse.

¹⁷ El *Marco...*, traducido y adaptado al castellano por el Instituto Cervantes (2002) detalla los cuatro ámbitos de aplicación de la enseñanza de idiomas: personal, público, profesional y educativo. Y es en este último en el que ahora nos centramos.

principios del año 2000, año en que se publican los productos del proyecto europeo ADIEU.

Una de las consecuencias directas de tal situación tiene que ver con el aprovechamiento real de las materias cursadas durante la estancia en el país extranjero. Desconozco si hay cifras exactas sobre el índice de suspensos, aprobados o no presentados de los becarios en las universidades de acogida (y dudo de que las haya, porque, por el modo en que se gestionan los intercambios,¹⁸ es muy difícil controlar los certificados académicos de cada estudiante); sin embargo, por la información de que dispongo,¹⁹ parece que la experiencia es mucho más positiva desde el punto de vista personal, lingüístico, social y cultural que desde el estrictamente académico.²⁰ Algunos profesores, a la hora de evaluar a estos alumnos, consideran que el nivel lingüístico que poseen no les permite cumplir los objetivos que plantea su asignatura, o advierten que los objetivos de la misma no se han alcanzado del modo que ellos esperaban, pero se sienten, a pesar de ello, en la obligación de aprobarlos, en consideración al esfuerzo realizado; hay también, no obstante, quien no cede a tal presión, porque piensa que de ese modo se rebajan las exigencias de la materia y aplica unos criterios de evaluación absolutamente igualitarios respecto de los nativos, que ponen de manifiesto las carencias del estudiantado extranjero, a las que se hacía referencia en la cita precedente. En definitiva, los resultados, por lo que se respecta al aprendizaje de la lengua desde una perspectiva comunicativa, son muy satisfactorios, pero el rendimiento académico no alcanza siempre los niveles previstos. Y ello puede claramente mejorarse mediante programas específicos de español académico que preparen al alumno para ello.²¹

La situación descrita está, sin duda, en el origen del interesante proyecto de investigación ya mencionado, ADIEU (*Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*), que, dirigido por Graciela Vázquez, se llevó a cabo entre 1997 y 2000, y en el que participaron especialistas de diversos países. Su objetivo era analizar y describir las características de los textos académicos orales y escritos y, a partir de ahí, crear materiales didácticos

¹⁸ Actualmente, desde su facultad de origen, cada becario debe rellenar un "Contrato de Aprendizaje" (*Learning Agreement*) con la información completa de las asignaturas que desea cursar en la universidad de acogida (título, tipo, créditos), junto a la de aquellas por las que pretende que se le convaliden a su regreso; este documento deberá ir firmado por los coordinadores Erasmus de ambas universidades y puede estar sujeto a modificaciones, supervisadas siempre por éstos, en unos plazos predeterminados. Finalizada la estancia, el alumno recoge en otro documento la calificación de cada asignatura realmente cursada, firmada por el profesor correspondiente, y con él informa al de su universidad de origen, de modo que éste pueda cumplimentar las actas, y los créditos obtenidos aparezcan finalmente en la certificación académica del estudiante.

¹⁹ Como becaria Erasmus en 1990-91 y Lingua en 1991-92; como profesora de español para grupos de estudiantes Erasmus entre 1991 y 2000 y, actualmente, como coordinadora Erasmus de la licenciatura de Filología Hispánica, pero también como profesora que recibe alumnos becarios en las asignaturas que imparte.

²⁰ Cuando en 2004 el Programa Erasmus recibió el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional, lo que se consideró de especial relevancia fue precisamente su objetivo de incrementar el intercambio cultural entre las universidades de la Unión Europea, facilitar la movilidad estudiantil y del profesorado y contribuir a la integración a través de la educación, impulsando la conciencia de ciudadanía europea.

²¹ A tal fin, a comienzos del año académico 2006/07, impartiremos en la Universidad de Alicante un curso de introducción al español académico destinado al alumnado extranjero.

para estudiantes universitarios extranjeros que quisieran cursar parte de sus estudios en una facultad de habla española. Sin duda fue un trabajo pionero y uno de sus logros se cifra en haber abierto un campo de investigación aún incipiente en nuestro ámbito. Pero, sobre todo, en el hecho de haber abordado el discurso académico en español desde una triple dimensión: lingüística, intercultural y didáctica. Estos tres aspectos se combinan con una utilidad innegable en las distintas publicaciones que el proyecto ha generado (Vázquez 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) y será, por tanto, el que adoptemos en este apartado.

Así, en la descripción del discurso académico *desde un punto de vista lingüístico*, habría que distinguir lo que son características generales del mismo, válidas en cualquiera de las especialidades que puedan estudiarse (estructura de la lección magistral, de una conferencia, de una tesis, de un artículo científico, etc.), de lo que son rasgos propios de la lengua utilizada en la enseñanza universitaria de cada campo (medicina, derecho, historia, ingeniería...); en este último caso, entraríamos en contacto con las lenguas de especialidad y la enseñanza para fines profesionales específicos, que obviamente también pueden ser de gran utilidad para determinados estudiantes. Pero centrándonos en las necesidades lingüísticas genéricas de todo individuo que desea estudiar en un país cuya lengua es distinta de la suya materna, nos encontramos de lleno en el ámbito de la enseñanza con fines académicos que ahora nos ocupa. Ésta debe incluir un análisis de los textos con los que se trabaja, que enumeramos a continuación, teniendo en cuenta las destrezas requeridas para su manejo:

- ✓ Análisis, comprensión y producción de textos orales: descripción y visualización de la *clase magistral*, desde la práctica de la comprensión auditiva (Vázquez 2000, 2002a, 2005); conocimiento de los modos de *interacción en el aula* y desarrollo de los mismos (Morell 2000, 2004); y preparación, en su caso, de los *exámenes orales*, así como de las *exposiciones* ante el resto de compañeros, mediante el manejo de las habilidades para la expresión oral.
- ✓ Análisis, comprensión y producción de textos escritos, distinguiendo, por un lado, entre textos descriptivos, expositivos y argumentativos y valorando, por otro, el modo en que el conocimiento del vocabulario y la disponibilidad léxica influyen en el rendimiento académico. Todo ello se aplica a los diversos textos académicos, desde los más simples a los más complejos: la toma de *apuntes*, cuya importancia es tan variable según las tradiciones académicas (Monereo 1997); el *comentario*, de mayor o menor presencia en función de la especialidad, pero que, como tipo de texto, puede aparecer insertado en otros de mayor extensión; la *reseña*, cuyo conocimiento facilitará su lectura y, en caso de que se requiera, su redacción; el *examen*, que puede tener muchas variables (definiciones, preguntas breves, temas extensos, comentarios de texto, interpretación de gráficas o imágenes, etc.); el *artículo científico*, cuyas partes están claramente delimitadas, pero poseen también especificaciones según las áreas; y la *monografía*, desde un trabajo de una asignatura hasta una tesina o una tesis (de mayor complejidad y objetivos más ambiciosos estas últimas y, por ello mismo, de estructura muy marcada).

Desde un punto de vista intercultural, resulta fácil comprobar que las expectativas de los alumnos cuando llegan a una universidad nueva son que se repitan los esquemas culturales y educativos a los que están habituados; cuentan, lógicamente, con el cambio de idioma, pero a menudo no son conscientes de que se requiere una instrucción especial, por lo que a otras cuestiones `procedimentales' se refiere, que entran de lleno en la vertiente pragmática de la lengua: cómo se organizan las clases, cómo se plantean preguntas durante las mismas, la importancia de los apuntes, la distribución del tiempo fuera y dentro del aula (conforme a los horarios para el resto de actividades), qué papel tiene la asistencia y la participación activa en clase, cuáles son las funciones de profesor y alumnos y de qué modo se establece la relación entre ellos (accesibilidad, trato, frecuencia), cómo se valoran las tutorías y las consultas en el despacho, qué se espera de un trabajo académico, cómo se realizan los exámenes y qué modalidades tienen, cómo se evalúa, cómo se gestiona la negociación de las notas, cuál es el procedimiento para las convalidaciones, etc. En definitiva, todo lo que tiene que ver con la propia cultura académica, confrontándola con las expectativas previas de los alumnos. No es difícil imaginar la cantidad de errores y malentendidos culturales que el desconocimiento de tales cuestiones puede generar, en algunas ocasiones, probablemente, con resultados divertidos, pero en otras lamentables (asignaturas no superadas a pesar del esfuerzo, calificaciones inferiores a las deseadas, creación de estereotipos culturales, estigmatización del alumno extranjero, etc.).

Finalmente, *desde un punto de vista didáctico*, de lo que se trata es de trasladar a programas de enseñanza concretos de español con fines académicos (EFA) los resultados de la investigación previa que he intentado describir. La mayoría de los materiales con los que hoy por hoy contamos proceden del proyecto ADIEU y se han plasmado en forma de guías didácticas, actividades y talleres, así como en páginas en la red que incluyen unidades didácticas en línea y que constituyen plataformas de encuentro para docentes y alumnos.²² Una muestra de un posible programa de estas características la encontramos en la contribución de Vázquez al ya citado *Vademécum* (2004), en la que se establecen de modo resumido, pero detallado, los componentes de un currículum de EFA: materiales auténticos, enseñanza por tareas, público adulto universitario, cursos según análisis de necesidades,²³ contenidos específicos de disciplinas particulares, autonomía, focalización en el registro, léxico, sintaxis y retórica propios de una disciplina y tándem con especialistas. Todo ello se aplica a los dos módulos propuestos: el de expresión escrita ("¿Cómo se escribe una monografía?") y el de comprensión auditiva ("Evaluación de la comprensión de clases magistrales"), para los cuales se especifican los siguientes elementos: objetivos (que se concretan a partir de los descriptores del *Marco* relacionados con el ámbito académico); nivel requerido (el B2 del *Marco*); carga horaria; contenidos (proporcionados por el componente teórico y el

²² Las referencias completas de todas ellas se incluyen en un apartado final.

²³ Hay ya cuestionarios publicados que pueden servir de modelo, con el tipo de preguntas que permitirían identificar las necesidades de los alumnos: en qué contextos se utilizará la lengua, de qué competencia estratégica se dispone, qué materiales se tienen, cuánto tiempo se va a dedicar, qué es lo que ya se sabe (punto de partida) y qué es lo que se desea aprender (punto de llegada), por qué se ha elegido un curso de lengua con fines académicos, etc.

análisis de *corpora* del proyecto ADIEU); enfoque metodológico (a través de procesos y tareas); materiales (los que se consignan en el apartado final de la bibliografía); y evaluación. En este último aspecto, y por lo que a la evaluación de la expresión escrita se refiere (a la hora de escribir monografías), la aportación probablemente más novedosa aquí consiste en identificar los criterios de bondad (cuándo se considera que está bien o mal escrita), que se fundamentan en unos valores propios de la tradición académica española hasta ahora no explicitados; estos criterios están formulados en un cuadro en forma de preguntas (lo cual facilita su evaluación) que giran en torno a los siguientes aspectos: función (de la monografía), situación, partes constitutivas, estrategias o procedimientos, estructura y registro o estilo.

Como se ha observado muchas veces, es cierto que gran parte de esta investigación puede ser operativa también con alumnos nativos, si bien aquí estamos focalizando la atención sobre aquellos para quienes la lengua de instrucción constituye una segunda lengua. Del mismo modo, hasta ahora me he referido fundamentalmente a los estudiantes de los programas europeos, aun cuando las conclusiones a las que se ha llegado son extrapolables a los también numerosos programas de intercambio con universidades del resto del mundo, en especial norteamericanas²⁴. La idiosincrasia de este último tipo de alumnado y sus dificultades con respecto a nuestro sistema educativo y, aunque en menor medida, al uso del español académico, han sido tratadas en diversos trabajos como el de Maite González (2004), quien defiende un estudio contrastivo de ambos sistemas para poder entender mejor los objetivos que aquéllos persiguen y cuáles son sus necesidades (relativas al programa, al tipo de clases que reciben, tanto las de lengua y cultura como las estrictamente universitarias, las tareas que se les exigen o el modo de evaluarlas). Otros estudios, por su parte, han incidido más en la vertiente cultural, con el objetivo de evitar errores y malentendidos (León 2002; Corros 2002).

En cualquier caso, todos coinciden en que si hay un conocimiento tanto de las necesidades del alumnado universitario extranjero como de las particularidades de nuestro sistema y de las pautas que rigen el uso del español académico, estaremos en mejores condiciones para contribuir al éxito de los programas de intercambio, lo cual, habida cuenta del elevado y variado número de ellos en nuestras universidades, servirá también para cumplir los objetivos del proyectado Espacio Europeo de Educación Superior, uno de los cuales es precisamente fomentar la movilidad del alumnado.

5. Conclusiones

Al comienzo de este artículo nos preguntábamos sobre el modo en que se acometía el aprendizaje de la segunda lengua como lengua de instrucción y, una vez delimitada como disciplina la enseñanza de la misma con fines académicos, establecíamos una división en función del nivel educativo. Pues bien, tras la exposición de hechos y datos, observamos que esta línea de investigación está muy desarrollada en el nivel universitario

²⁴ El protagonismo creciente que la lengua española está adquiriendo en EE.UU. ha propiciado sin duda un aumento considerable de estudiantes norteamericanos en nuestras universidades.

(sobre todo para el inglés, si bien el español se está incorporando con fuerza en los últimos años), mientras que en los niveles preuniversitarios (secundaria y bachillerato) está apenas comenzando, por lo que se refiere al ámbito de las segundas lenguas.²⁵ Y ello es así en particular en la enseñanza en español para alumnado extranjero, lo cual tiene consecuencias evidentemente negativas, porque es precisamente en tales niveles donde mayor número de alumnado no nativo se concentra y porque se trata de un colectivo que, por su edad y formación, no es tan autónomo en el aprendizaje como podría serlo el de los estudiantes universitarios; en consecuencia, es en este espacio donde las aplicaciones de la investigación obtendrían mejores resultados. Con tal fin, convendría:

- ✓ Caracterizar los rasgos del discurso del profesor en secundaria y establecer la terminología específica que se necesita para la comprensión de las distintas áreas curriculares, siguiendo la línea de los estudios sobre la lengua materna como lengua de instrucción, de modo que la investigación conjunta beneficiara a ambas realidades, estableciendo lo que tienen de común y de diferente.
- ✓ Diseñar cursos específicos para desarrollar las destrezas académicas en la segunda lengua, respetando al tiempo las identidades socioculturales de los alumnos extranjeros.
- ✓ Llevar a la práctica de un modo crítico los manuales que comienzan a incluir estas consideraciones didácticas, para detectar los aspectos que funcionan y los que requerirían una mayor profundización, de cara a posibles mejoras en futuras ediciones, en la línea de trabajo de la investigación en acción.
- ✓ Formar de modo específico (desde la facultad) al profesorado que se encargará de estas clases de español, pero también al que está ya desempeñando esta labor (en los propios centros). E incluso, en la línea del Manifiesto de Santander, crear nuevas plazas destinadas a este fin, para las que se exija tal formación previa, como la que ciertas universidades, en colaboración con el Instituto Cervantes, están comenzando a proporcionar.

En cuanto al español con fines académicos en el ámbito universitario, y ante la perspectiva de una convergencia europea que no ha hecho más que comenzar, el camino por recorrer es largo. Es verdad que se han sentado las bases para identificar los rasgos del discurso del profesor y de los alumnos, y que existen ya algunos materiales didácticos de carácter general como los hasta aquí comentados, pero las líneas de trabajo de cara al futuro pasan por:

- ✓ Llevar a la práctica tales materiales y conocer los resultados de cursos de español con fines académicos que se hayan realizado, porque no circula excesiva información sobre la aplicación de los mismos.
- ✓ Formar profesorado capaz de impartir tales cursos.
- ✓ Diseñar manuales que presenten modelos de discurso por áreas de conocimiento o licenciaturas.

²⁵ Los estudios relativos al discurso académico para alumnos nativos sí gozan de una cierta tradición, impulsada sobre todo desde el área de didáctica de la lengua y la literatura.

- ✓ Proporcionar a los docentes universitarios pautas más concretas (en forma de plantillas o esquemas) para la evaluación de los estudiantes no nativos.
- ✓ Incorporar las nuevas tecnologías a este tipo de enseñanza, a través de portales que pongan en contacto a estudiantes y profesores, y que ofrezcan modelos de textos orales y escritos y actividades para el autoaprendizaje, en la línea del novedoso Centro de Redacción Virtual que están desarrollando en la Universidad Pompeu Fabra (Cassany y López 2005) o de la página sobre español académico que mantiene la propia Graciela Vázquez.

En definitiva, son muchos los retos que los actuales cambios sociales imponen al sistema educativo (entre los aquí citados, la escolarización de inmigrantes y la movilidad estudiantil universitaria). Esperamos que las reflexiones y propuestas precedentes contribuyan a aportar alguna luz, por lo que respecta al aprendizaje del español como lengua de instrucción, en el que este colectivo de alumnos, si bien en diferentes ámbitos académicos y con distintas necesidades, debe saber desenvolverse.

6. Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2003). *Actas del Seminario sobre "Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa"*, organizado por el Consejo Escolar del Estado. URL: <http://www.mec.es/cesces/seminario2003.htm>
- AA.VV. (1999). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa, col. Estudios Sociales, nº 1.
- Alcaraz, Enrique (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- Appel, René y Pieter Muysken (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid: Ariel, 1996.
- Articles (1997). nº 13, *Textos acadèmics*. Barcelona: Graó.
- Articles (2000). *Llengües, ètnies i cultures a l'ensenyament*. Barcelona: Graó.
- Aznar, Silvia i M^a Rosa Terradellas, coord. (1999). *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. II Simposi: Llengua, educació i immigració*. Barcelona: Horsori /Universitat de Girona.
- Baker, Colin (1993). *Fundamentos de educación bilingüe*. Madrid: Cátedra.
- Blue, G. M. (1993). *Language, Learning and Success. Studying through English*. London: Modern English Publications and the British Council.
- Broeder, Meter y Laura Mijares (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*. Madrid: CIDE / Comunidad de Madrid.
- Burner, J. S. (1975). "Language as an instrument of thought". En A. Davies, ed., *Problems of language and learning*. Heinemann.
- Cassany, Daniel i Montserrat Castelló (1997). "Textos acadèmics", *Articles*, 13, 5-10.
- Cassany, Daniel y Carmen López (2005). "Tareas para la redacción de escritos en un Centro de Redacción Virtual". En G. Vázquez, coord., 153-176.
- Cassany, Daniel y Carmen López (en línea). *Centro de Redacción Virtual*. Universitat Pompeu Fabra. URL: <http://glotis.upf.es>
- Carabela (2002). nº 51 y 52, *La lingüística contrastiva en la enseñanza del español como lengua extranjera I y II*, Madrid: SGEL.

- Carabela (2003). nº 53, *La enseñanza de español a inmigrantes*. Madrid: SGEL.
- Clyne, M. (1987). "Cultural differences in the organization of academic texts. English and German". *Journal of Pragmatics*, 11, 211-247.
- Corros Mazón, F. J. (2002). "Malentendidos culturales en estudiantes norteamericanos de E/LE". En M. Rodríguez (coord.). *Forma* nº 4. *Interculturalidad*, 19-136.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cuadernos Cervantes* (2000). nº 29, *Lingüística contrastiva*.
- De Miguel Martínez, Emilio, ed. (1992). *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la Enseñanza Media y en la Educación de los Adultos*. Salamanca: Universidad de Salamanca/Consejo de Europa.
- Flowerdew, J. & M. Peacock, eds. (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.
- García Armendáriz, María Victoria, Ana M^a Martínez Mongay, Carolina Matellanes Marcos (2003). *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- García Parejo, Isabel (2004). "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.). *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1259-1278.
- García, Crescen (2004), *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*, Madrid: Edinumen.
- García, Pilar (2004). "Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera". URL: <http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html>.
- García, Pilar, Maite Hernández y Félix Villalba, moderadores (en línea) *Debate sobre "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa"*. URL: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>.
- González, M. (2004). "Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de EE.UU. en España". En E. Martinell, coord. *La oferta formativa del profesorado de E/LE*. Madrid: Edinumen, 61-74.
- Gràcia, Lluïsa (2004). "La gramática comparada y la enseñanza de lenguas a extranjeros: una aportación desde la lingüística descriptiva". En E. Martinell, coord. *La oferta formativa del profesorado de E/L*. Madrid: Edinumen, 45-60.
- Haley, Marjorie Hall & Theresa Y. Austin (2004). *Content-based second language teaching and learning: an interactive approach*. Boston, MA: Pearson.
- Hernández, M^a Teresa (2003). "Enseñanza de español a inmigrantes, ¿una didáctica específica?". En *Encuentro práctico de profesores de Español como Lengua Extranjera*. URL: http://www.encuentro-practico.com/pdf03/hernandez_garcia.pdf
- Holme, R. (1996). *Recipes for Teaching Academic and Professional English*. Pilgrims Longman Resource Books.

- Instituto Cervantes (2002). Traducción y adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. URL: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP.
- León, José Javier (2002). "El aula de cultura española para estudiantes estadounidenses". En M. Rodríguez, coord. *Forma*, nº 4. *Interculturalidad*, 87-104.
- Martín Rojo, Luisa, dir. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE.
- Martinell, Emma et al., coord. (2003). "La inmigración y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española". URL: <http://www.ub.es/filhis/culturele/inmigra.html>. En *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. URL: <http://www.ub.es/filhis/culturele>.
- Masello, Laura (comp.) (2002). *Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A. Una experiencia en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Educación Permanente de Adultos.
- Morell, Teresa (2000). *EFL content lectures: a discourse analysis of an interactive and a non-interactive style*. Alicante: Working Papers, Dpto. Filología Inglesa, Universidad de Alicante.
- Morell, Teresa (2004). *La interacción en la clase magistral*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Monereo, Carlos, ed. (1997). "Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris". *Articles*, 13, 47-65.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos, Elisabet Serrat, Josep M^a Serra i Jordi Farrés (2002). *Llengua i immigració: diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.
- Moreno García, Concha (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: MEC/Catarata.
- Muñoz López, Belén (1998). "La enseñanza del español como segunda lengua para el alumno inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (E.P. y E.S.O.)". En Francisco Moreno et al., eds. *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 599-607.
- Muñoz López, Belén (2004). "La enseñanza de español a inmigrantes en el marco institucional". En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, eds., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1205-1224.
- Pastor Cesteros, Susana (2004). "La enseñanza de una segunda lengua con fines específicos". En *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante, 301-321.
- Pastor Cesteros, Susana (en prensa). "La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". En *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Universidad de Santiago, 3-7 mayo 2004, Madrid: Arco.

- Reyzábal Rodríguez, M^a V., coord. (2002). *Programación de español como segunda lengua. Educación primaria y Educación Secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Reyzábal Rodríguez, M^a V., coord. (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Siguan, Miquel i Ignasi Vila (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Soto Aranda, Beatriz y Mohamed El-Madkouri (2003). "Lengua y escuela de la inmigración: Lingüística del plurilingüismo". En Carmen Valero Garcés y Guzmán Mancho Barés, eds. *Discursos [dis]con/cordantes: Modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Exploration & Applications*. Cambridge: CUP.
- Tuson Valls, Amparo (1996). "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de español como lengua extranjera". En L. Miquel y N. Sans, eds., *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua, 223-236.
- Unamuno, Virginia (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Valero Escandell, José Ramón (2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vázquez, Graciela, coord. (2000). *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, Graciela, coord. (2000). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2001a). *Actividades para la escritura académica*. Madrid : Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2001b). "El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje". En Susana Pastor y Ventura Salazar, eds. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, Estudios de Lingüística, Anexo I*, 337-348.
- Vázquez, Graciela (2002a). *Comprender en español*. CD-Rom interactivo. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, Graciela (2002b). "Análisis didáctico del Discurso Académico Español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semidirigido". En L. Miquel y N. Sans, eds., *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.
- Vázquez, Graciela (2003). "La corrección de la monografía: entre la cooperación y la autonomía". En M^a V. Reyzábal, coord., 597-608.
- Vázquez, Graciela (2004). "La enseñanza del español con fines académicos". En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, eds., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1129-1147.

- Vázquez, Graciela, coord. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Villalba, Félix (2002). *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*, trabajo de investigación inédito, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Villalba, Félix y M^a Teresa Hernández (2000). "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?, Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48, 85-110.
- Villalba, Félix y M^a Teresa Hernández (2001). *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades de Murcia.
- Villalba, Félix y M^a Teresa Hernández (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Primer y segundo ciclo de ESO*, Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Villalba, Félix y M^a Teresa Hernández (2004). "Español como segunda lengua en contextos escolares". En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, eds., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1225-1258.
- Zamel, V. & R. Spack (eds.) (2004). *Crossing the curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

6.1. Manuales para la enseñanza de español/SL a adolescentes en contexto de inmersión

- Alvin, Isabel, Carmen Llanos y Susana Montemayor (2006). *Proyecto Llave Maestra. Español como Segunda Lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Santillana.
- Arrarte, Gerardo (2004). *iAdelante!*. Madrid: Edinumen.
- Arrarte, Gerardo (dir.) (2006). *iAdelante!.con la E.S.O. Material para el aprendizaje de la lengua por contenidos*. Madrid: Edinumen.
- Fernández Peñalver, C. (2003). *Entre todos. Método de español para Secundaria*. Madrid: ICEE.
- Muñoz, Belén (2004). *Mis primeros días en Secundaria*. Madrid: SGEL.
- Villalba, Félix y M^a Teresa Hernández (2005). *Español segunda lengua*. Madrid: Anaya.

6.2. Manuales para la enseñanza de español/LE a adolescentes sin especificar contexto

- Alonso, E. et al. (2004). *Gente joven*. Barcelona: Difusión.
- López Barberá, I. et al. (2003). *Mañana*. Madrid: Anaya.
- Palés, M. (dir. editorial) (2003). *Es tu ritmo*. Madrid: España Calpe
- Palomino, M.^a A. (2002). *Chicos, Chicas*. Madrid: Edelsa.
- Santos, I. et al. (2003). *Canal joven en español*. Madrid: SGEL.

6.3. Materiales para la enseñanza del español/SL con fines académicos en ámbito universitario

Vázquez, Graciela, coord. (2000). *Guía didáctica del discurso académico escrito ¿Cómo se escribe una monografía?*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, Graciela, coord. (2000). *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, Graciela (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid : Edinumen.

Vázquez, Graciela (2002). *Comprender en español*. CD-Rom interactivo. Madrid: Edinumen.

Vázquez, Graciela *et al.* (2005). "El discurso académico en acción: entornos de aprendizaje". Capítulo 3 de G. Vázquez, coord. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, Graciela, ed. (en línea). *Habilidades académicas. Enseñar y aprender en entornos universitarios*. URL: <http://www.fu-berlin.de/adieu/vazquez/academicas.htm>