

LA ENSEÑANZA POR CONTENIDOS EN LA LICENCIATURA DE HUMANIDADES. UNA REFORMULACION DE ESP EN DISCIPLINAS NO TÉCNICAS.

Francisco J. Lorenzo
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

Los cursos de Inglés para Fines Específicos (IFE) se han centrado normalmente en disciplinas técnicas y científicas. La aplicación a estos campos únicamente ha privado a otras disciplinas con una larga tradición de enseñanza en los niveles universitarios de un modelo útil para la innovación metodológica y la innovación curricular. Este artículo presenta una nueva visión de IFE como un término de orden superior que puede albergar a cursos de enseñanza de la Lengua Inglesa de disciplinas no técnicas. Una mirada reposada al concepto IFE pone de manifiesto una íntima relación entre el inglés para fines específicos y la enseñanza a través de contenidos (*content based instruction*, CBI). Desde esta perspectiva conjunta, la enseñanza de inglés para las Ciencias Sociales, las Humanidades y otros campos especializados supone una alternativa a los cursos lingüísticos tradicionales. A la vez, se exploran las bases teóricas de CBI en situaciones de aprendizaje como segunda lengua como modelo que puede servir para el desarrollo de programas en nuestro contexto. Se ofrece una ejemplificación práctica en forma de unidad didáctica.

Abstract

ESP courses have traditionally been developed for ESL learning in technical and scientific settings. Application to these fields only has left disciplines with a long tradition in tertiary settings without a useful model for new methodological innovation and curricular experimentation. This paper presents a reassessment of ESP as an umbrella term that may be broadened so as to cover non technical ESL teaching. A closer look at new trends in ESL methodology brings to the eye a close relationship between ESP and Content-based instruction. From this joint ESP-CBI perspective, the teaching of English for Social Studies, the Humanities and other similar fields provide an alternative to the so-called language-driven methods. Exploration of the theoretical basis of CBI in ESL situations provides a solid foundation for course development, an example of which is offered in this paper.

1. INTRODUCCIÓN

La entrada en la madurez como disciplina académica de la Lingüística Aplicada en el último tercio del siglo XX produjo un nuevo escenario en el desarrollo metodológico que sirvió de plataforma para la creación de nuevas corrientes en la enseñanza de idiomas y entre estos el inglés como L2 por antonomasia.

La Enseñanza por Contenidos (*Content-based instruction*) entendida como un modelo docente de orden superior que cuenta como principio fundacional que la enseñanza de la L2 debe

centrarse en aspectos que se extiendan más allá de la gramática o la cultura de la lengua en cuestión, nace al calor de las nuevas teorías de la lengua, el desarrollo de la disciplina de adquisición de segundas lenguas y las nuevas corrientes pedagógicas que se urden en este periodo. En la ya extensa literatura sobre CBI, sus creadores o profesionales inmersos en su desarrollo aluden con frecuencia a una serie de aportaciones que ayudan a contextualizar y comprender este nuevo fenómeno metodológico en toda su extensión.

- La aparición del análisis del texto y de los sílabos basados en el discurso con una nueva descripción de la competencia lingüística que la extendía a su nivel comunicativo sentando las bases para el desarrollo de nuevos sílabos articulados en torno a funciones y nociones.
- La identificación del análisis de necesidades como un proceso nuclear que situaba al alumno en el centro del proceso enseñanza aprendizaje auspiciado por Breen siguiendo las pautas que Stenhouse había desarrollado en la Didáctica General.
- La superación de una concepción estrecha de la cultura L2 que igualaba el estudio de cualquier aspecto cultural al estudio de temas literarios apuntado por Strevens en *Alternatives to Daffodils*.
- La superación de los rasgos lingüísticos como referente único para el desarrollo de nuevos métodos complementados por un enfoque psicolingüístico en el que los procesos de aprendizaje eran tenidos en cuenta con aportaciones como los estudios de Krashen en su teoría monitor o Long en los estudios sobre interacción o *focus on meaning*.
- La descripción por último de distintas comunidades discursivas que producían géneros lingüísticos diferenciados y nuevos registros y uso de la lengua tomados como base para la estructuración de los contenidos de la enseñanza en EFL desarrollado por Swales (1990).

Estas aportaciones hacían obsoleto el enfoque audiolingual y conectaban con una nueva corriente comunicativa, marco que supuso la irrupción de nuevos paradigmas como *English for Specific Purposes* (ESP), *English for Academic Purposes* (EAP) y *Content Based Instruction* (CBI). Estos movimientos comparten rasgos dando testimonio de un origen común y a la vez siguen desarrollos independientes, pudiendo concebirse como manifestaciones emparentadas y por tanto a la vez similares y diferenciadas. Johns (1997: 363) apunta que ESP es un término de orden superior mientras que CBI es una fuerza central de este movimiento, con lo que encontrar rasgos comunes resulta inevitable. De entre ellos destaca a) la lengua se concibe y estudia no solo en función de la gramática de la oración sino también en aspectos de organización del discurso, b) el contenido propio de una disciplina no lingüística se entiende como un principio organizador, c) existe un esfuerzo de descubrir y usar un discurso genuino del mundo real en el aula. Aún así, al margen de estas similitudes, CBI genera un discurso propio y claramente distinguido, cuyas particularidades se revisarán a continuación.

2. CBI. CARACTERIZACION DEL ENFOQUE

2.1. Aproximación al concepto

Al margen de las similitudes expresadas en el epígrafe anterior, existen un número de diferencias reseñables entre ESP y CBI que dan a éste carta de naturaleza como enfoque independiente. ESP desde sus orígenes ha entendido como esencial un análisis sistemático de las propiedades lingüísticas de las variedades funcionales de los registros vinculados con las distintas disciplinas académicas en sus más diversas formas (inglés de negocios, jurídico), propiedades lingüísticas utilizadas para crear un curriculum *ad hoc*. La tradición investigadora al menos en su origen se basaba en el estudio de los textos y sus peculiaridades en los distintos ámbitos académicos y profesionales (el uso de las formas verbales en los textos científicos, por ejemplo). CBI, sin embargo, deja a un lado el análisis inmanente de la lengua y parte de una justificación pedagógica basada en los estudios sobre adquisición: el hecho que el aprendizaje de una lengua incluyendo sus aspectos formales requieren de una presencia robusta de contenido significativo que guíe la atención del alumno. Partiendo de esta idea, Stryker y Leaver (1997: 5-6) definen CBI en los siguientes términos:

“CBI implies the total integration of language learning and content learning. It represents a significant departure from traditional foreign language teaching methods in that language proficiency is achieved by shifting the focus of instruction from the learning of language per se to the learning of language through the study of subject matter. . . We see CBI as one that 1) is based on a subject matter core, 2) use authentic language and texts, and 3) is appropriate to the needs of specific groups of students.”

Short (1994:582) aporta un número de rasgos añadidos que ayudan a conceptualizar el enfoque. La instrucción es temática y encuentra sus bases en disciplinas académicas: en enseñanza primaria y secundaria a través de las disciplinas propias del curriculum ordinario (matemáticas, lengua, historia) y en enseñanza universitaria a través de disciplinas más especializadas propias de la tradición académica (relaciones internacionales, química, sociología). El objetivo es doble, de un lado, la adquisición de contenidos y de otro el desarrollo de la competencia lingüística, poniéndose el énfasis en uno u otro extremo dependiendo de los niveles previos de los alumnos o de la modalidad de CBI que se adopte.

A diferencia de ESP que es un movimiento particularmente centrado en el estudio del inglés como lengua extranjera principalmente dirigida a comunidades profesionales claramente identificadas por estudio de una misma disciplina en enseñanza superior. (Inglés para Turismo, Ciencias del Mar, Ingeniería,...)o alumnos con un bagaje común en campos profesionales especializados, CBI se ha relacionado con la enseñanza del inglés como segunda lengua en países anglófonos para la formación lingüística en este idioma a colectivos muy diversos y en distintos tramos educativos . De esta forma, su origen y desarrollo aparece en relación con los programas de inmersión en Canadá (Harley y otros, 1990), con los programas bilingües para la integración de las minorías lingüísticas en EEUU (Mohan, 1997) o en los programas de formación lingüística para inmigrantes en Australia o Nueva Zelanda. La finalidad de estos programas perseguía la necesaria integración de colectivos que necesitaban imperiosamente el dominio del inglés como

medio de integración social o en el caso canadiense el desarrollo de políticas lingüísticas que buscaban un bilingüismo equilibrado para cohesionar un estado lingüísticamente heterogéneo.

Este hecho no sólo aporta información sobre los distintos orígenes, sino que pone de manifiesto una serie de claves sobre el grado de sofisticación y eficacia que los modelos CBI han llegado a conseguir. Los distintos modelos CBI han sido tradicionalmente sometidos a rigurosos procesos de evaluación de sus resultados por la razón de que los contextos en los que se ponía en práctica, el aprendizaje de la lengua tenía un enorme eco social. El continuo análisis y reflexión sobre CBI como alternativa metodológica, que ha puesto de manifiesto un número de virtudes y a la vez de limitaciones, contrasta con la evolución de otros métodos que han contado con un mayor desarrollo teórico o de materiales que de un seguimiento en términos de niveles de aprendizaje real.

En líneas generales, CBI se ha revelado como un enfoque más eficiente que los denominados *language driven methods* en cualquiera de sus manifestaciones desde el método directo hasta las versiones débiles de los métodos comunicativos. Un comentario recurrente en la literatura sobre enseñanza de L2 por contenidos es que existe una mayor satisfacción del alumnado, mayores niveles de comunicación real y por tanto de uso de la lengua y un incremento en los niveles de aprendizaje. Las manifestaciones van desde <<the best content teaching is the best language teaching>> (Handsome, 1990: 183) hasta análisis igual de concluyentes fruto de la evaluación sistemática de programas siguiendo estudios longitudinales de evaluación de los progresos. Kasper (1997) en una evaluación de programas CBI constata mayores niveles de comprensión lectora y una marcada diferencia en competencia lingüística respecto a los alumnos que siguieron cursos no centrados en el contenido. Zuengler y Brinton (1997), por su parte identifican el aula CBI como un entorno óptimo para el desarrollo de la competencia pragmática y el desarrollo de las formas lingüísticas.

En contraste con la escasa incidencia que CBI ha tenido en nuestro entorno, con la valiosa salvedad, hasta nuestro conocimiento de Scott-Tenent (1995) aplicando contenidos históricos en la enseñanza de idiomas en Secundaria Rodríguez Torras (1991) y Madrid y Sánchez (2000), la enseñanza por contenidos ha sido asumida por centros internacionales como filosofía metodológica para la enseñanza de Idiomas de adultos universitarios y postuniversitarios. La presencia de cursos CBI en universidades estadounidenses ha ido acompañada de iniciativas similares en centros de investigación como el *Defense Language Institute*, organismo vinculado a la innovación metodológica desde los primeros sesenta o el *Foreign Service Institute* que ha adoptado CBI como metodología única (Stryker, 1997).

El enfoque en Europa ha despegado con fuerza vinculado a de redes de investigación y difusión de la integración lengua y contenido como la red Euroclit especialmente dedicada al desarrollo de programas CBI.

2.2. Tipología de los cursos CBI.

La variedad de modelos que puede adoptar CBI es amplia como resulta lógico dado los distintos ámbitos y niveles en los que se aplica. De entre estos destacan tres modalidades

claramente distinguidas que se ejemplificarán con iniciativas reales:

- *Sheltered content courses*: Quizás la aproximación metodológica basada en CBI con una mayor tradición y mayor implantación en enseñanzas no universitarias en países anglófonos para atender las necesidades de los denominados *Limited English Proficiency students*. Teniendo como objetivo la enseñanza de la L2, se desarrollan cursos de historia, matemáticas o lengua con contenidos habituales en el sistema educativo. Los currícula adoptan los objetivos y contenidos impuestos por las administraciones educativas y vigentes para el resto de la comunidad con la particularidad de que estos objetivos deben alcanzarse a través de una lengua que no es la nativa ni la propia en el contexto familiar de los alumnos.

Se trata por tanto de un método de inmersión que dada la particularidad naturaleza de los alumnos, goza en su aplicación de una serie de concesiones dirigidas a hacer el contenido asimilable. Destacan entre estas la reducción de la complejidad lingüística de los textos con una industria editorial que lanza ediciones especiales con los ajustes lingüísticos o las estrategias y procedimientos didácticos que utilizan los profesores, utilizando la traducción a la lengua materna de los alumnos estratégicamente o incorporando ejercicios de comprensión.

Dos contextos son reseñables. En los Estados Unidos, los programas de inmersión en distintas formas y modelos (véase Brisk, 1998) han sido mayoritariamente para la formación lingüística en inglés de las minorías lingüísticas que dada la tendencias migratorias y los índices de natalidad pasarán a ser paradójicamente mayoritarias en más de 50 ciudades principales del país (Short, 1994). En el caso canadiense, pionero en el desarrollo de los programas de inmersión, el enfoque va dirigido a la enseñanza del francés, existiendo incluso programas de inmersión dobles en los que alumnos con inglés como primera lengua toman cursos en hebreo y francés (véase Genesse, 1984).

Faltis y Hudelson (1998) presentan ejemplos de *sheltered science class* en Secundaria en el que se tratan temas como la función clorofílica seguida de experimentos en laboratorios y narraciones orales con un ingente nivel de interacción en inglés por parte de alumnos, de discusión de ideas complejas y presentación de vocabulario técnico. El fin último de la unidad es cubrir los contenidos propios del campo junto con una especial atención a hacer a los alumnos competentes en construir discursos en la L2 para la que se utilizan una serie de ejercicios facilitadores cercanos a la filosofía del *task-based approach*: imaginar el final de una narración, generar hipótesis sobre las causas de los resultados de los experimentos mayoritariamente en grupos asistidos estratégicamente por el profesor. En enseñanza universitaria, el enfoque *sheltered based* toma una distinta consideración centrandó su énfasis en el contenido y dando por supuesto un nivel suficiente de L2 para integrarse en cursos ordinarios sin que sea necesaria una fase de transición en la que exista una sensibilidad lingüística al abordar los contenidos propios de cada disciplina.

- *Adjunct courses*: La adopción de los modelos adjuntos implica la colaboración de profesores expertos en las disciplinas en cuestión impartidas en la L2 y de profesores de idiomas. Las clases de idiomas auxilian a los alumnos en los contenidos que no han quedado claramente entendidos en las clases magistrales y adaptan materiales (por ejemplo lecturas extraídas de un

listado bibliográfico sobre ciencia, economía, antropología...) para ejemplificar el sílabo que puede tener un componente claramente lingüístico aunque partiendo del contenido temático y de las estructuras conceptuales de la materia en cuestión. Un rasgo propio de estos cursos es que requiere de una ingente labor de preparación de materiales y de coordinación entre los docentes. Como ventaja más evidente, existe una clara simplificación en los objetivos que persiguen cada uno de ellos, cubrir los contenidos propios para el profesor especializado en la materia y desarrollar la competencia lingüística para el profesor de idiomas.

Flowerdew (1993) aporta un ejemplo paradigmático de los cursos adjunto: desarrollados en nivel universitario en el área de Biología en un centro universitario de Medio Oriente en el que los alumnos cursaban parte de su licenciatura en Biología en Inglés y a la vez desarrollaban su competencia en esa lengua a través de cursos lingüísticos. El curso se desarrollaba partiendo de un sílabo estructurado en relación con las distintas destrezas a partir de las cuales se incluían elementos léxicos, gramaticales, retóricos y de competencia comunicativa. Entre las actividades reseñadas destacan la explotación de grabaciones de las clases en el área de biología trabajando aspectos de comprensión, *note-taking* monitorizados, visionado de videos comerciales con temas relacionados con las ciencias de la naturaleza, estudio de la estructura retórica de los textos obligatorios en el área de biología, ejercicios de mapas semánticos extraídos de los textos o aplicación de puntos gramaticales (por ejemplo las formas condicionales) partiendo de manuales de uso de laboratorios donde los alumnos realizaban los segmentos prácticos propios de su licenciatura.

- *Theme-based courses*: Se trata de una modalidad de transición en la que dentro de un programa estructurado alrededor de formas lingüísticas que vertebran el curso, se integran una serie de temas ordenados de especial relevancia para los alumnos dado su perfil académico. El profesor de idiomas opera individualmente y al margen de los docentes de otras disciplinas. La selección de contenidos temáticos no tiene por que coincidir con los propios de otras disciplinas que curse el alumno, ni existe una labor de coordinación con ningún miembro docente ajeno a área de idiomas. El curso lingüístico se sustenta por sí sólo y a diferencia del modelo adjunto anterior no se concibe como una derivación de otras materias curriculares. El desarrollo de la competencia lingüística es el objetivo prioritario y la asimilación de contenidos pasa a un segundo lugar dado que su función no es otra que elevar la relevancia del curso eliminando los temas prototípicos a veces inmotivados y triviales de los cursos comerciales. Se pretende de esta manera que durante un tiempo significativo de la instrucción la atención del alumno se centre en el mensaje de forma que el desarrollo de la lengua emerja implícitamente y con los apoyos de contenidos necesarios para su comprensión.

Stryker y Leaver (1997:14) apuntan a la creación de cursos que introducen los módulos temáticos como una forma transicional y gradual de introducir la enseñanza centrada en el contenido en los programas existentes partiendo de un grado de experimentación metodológica moderada que no altere la estructura básica de los cursos tradicionales. Las unidades temáticas aparecen como segmentos de clases individuales con un formato modular que los hace flexibles. La valoración de los autores sigue la consigna de Krashen (en Oller, 1993:148) sobre la manera adecuada de implementación de la enseñanza por contenidos, donde las siglas SSMT equivalen a *sheltered subject matter teaching*. A los efectos de este capítulo, término similar a CBI.

“Implementation of CBI requires some planning and effort, but it is not as hard to do as some exotic language teaching methods. One possibility is to move towards SSMT gradually, beginning with short modules as part of traditional intermediate classes. As these modules are developed and introduced into the curriculum, the language courses will take on the character of content-based second language classes and second language medium classes “

Un claro ejemplo de cursos temáticos es el descrito por Gaffield-Ville (1996) centrado en el desarrollo de un curso universitario de preparación lingüística en ESL para alumnos que cursarían con posterioridad estudios de nivel superior en centros británicos con un nivel intermedio previo. Esta propuesta resulta significativa porque ejemplifica cómo el profesor de lenguas puede explorar áreas temáticas con las que esté suficientemente familiarizado con contenidos que no son ajenos a su propia formación e intereses académicos.

El curso se centraba en el estudio de la Sociología y a través de esta disciplina se pretendía consolidar distintas destrezas académicas dada la orientación de los alumnos con especial énfasis en el desarrollo de la competencia escrita. De duración anual, el curso consistía en dos sesiones de 90 minutos semanales dedicadas al contenido y de una sesión semanal de 60 minutos que seguían un enfoque EAP con énfasis en la realización de trabajos escritos resúmenes de artículos y uso de recursos bibliográficos. En el módulo de contenidos, los materiales extraídos del campo de la sociología desarrollaban bloques temáticos relativos entre otros a métodos de investigación en ciencias sociales, estratificación social, riqueza y pobreza en el mundo occidental, procesos de industrialización, entre otros.

Una serie de tareas preparatorias como introducción de la nueva terminología, toma de apuntes, análisis de las transcripciones del contenido posibilitaban la preparación del alumno para seguir conferencias y desarrollar a partir de ellas todo tipo de actividades de destrezas múltiples (*restatement and clarification activities, written and oral reconstruction exercises, production of essays on a specialist topic*, entre otros.)

El modelo de desarrollo CBI a través de unidades temáticas se revisará a continuación con mayor detenimiento a través del desarrollo del curso que este autor puso en práctica.

3. LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE CONTENIDOS EN LA LICENCIATURA DE HUMANIDADES

3.1. Contexto y ámbito académico

El curso correspondía al segundo año de la asignatura Inglés, que a través de cuatro años se impartía en la licenciatura de Humanidades. La duración del mismo era cuatrimestral con una presencia de dos clases teóricas semanales y dos prácticas. El número total de alumnos inscritos era de 82, grupo que se dividía en dos para los segmentos prácticos.

La disciplina de Lengua Inglesa en los planes de estudios de la Licenciatura de

Humanidades incorporaba un curso inicial de un año académico de duración y tres cursos cuatrimestrales de carácter optativo (excepto el primero de ellos). La cesura entre el primero y el resto de los cursos claramente marcada por la distinta duración sugería un nuevo tratamiento metodológico de forma que el primer curso pudiese dedicarse a consolidar el nivel intermedio a partir del cual los niveles de los alumnos podían pasar a un enfoque de tratamiento de contenidos.

La tradición EAP, ESP y CBI podía servir de inspiración dado el carácter del alumnado adulto, homogéneo en su formación e intereses académicos, y con cursos limitados en su duración (Johnson y Johnson, 1999: 106). La existencia en el plan de estudios de distintos itinerarios profesionales (Formación del profesorado de español como Lengua Extranjera, Gestión de Patrimonio y Gestión de Archivos) propiciaba un perfil común cercano a los llamados Inglés para Fines Ocupacionales que identificaba terminología propia para cada una de las actividades y una literatura especializada fundamentalmente publicada en inglés.

La propia denominación de la licenciatura (Humanidades) se vinculaba con disciplinas en las que existía una cierta tradición en el desarrollo de curso CBI en el ámbito universitario véase Kasper (1997) que desarrolla un sílabo por contenidos en torno a temas de Teoría de la Lengua, los ya mencionados Gaffield y Ville (1996) sobre Sociología, y Scott Tenen sobre Historia, Vines (1997) sobre Periodismo. Véase igualmente Shaw (1997) para el desarrollo de cursos con una orientación temática más específica (*Social Movements in Latin America, Comparative Politics of Western Europe, Politics in the Near East, Economic Development in the People's Republic of China,...*).

Dado estos precedentes, los responsables docentes acordaron configurar un curso en el que se introdujeran núcleos temáticos alrededor de un título premeditadamente genérico *Language, Culture and Communication*.

3.2. Rasgos básicos del curso

Tal como se mencionó anteriormente, la adopción de un enfoque temático no rompió drásticamente con los rasgos básicos de los cursos precedentes, en vez de esto añadía un nuevo componente que en ningún momento pretendía ser rupturista. Aún así, sí era necesario armonizar una serie de elementos que hicieran el anclaje de lengua y contenido sostenible. Al margen de una serie de medidas que se detallarán a lo largo del capítulo, este proceso de armonización se centró en la incorporación en el sílabo de ocho unidades temáticas entre las que cabe mencionar *Foundations of Language Development, Language Disorders, Language and Gender, Multilingual Societies, Language Policies in Bilingual Societies, Language Rights and Human Rights y Artificial Intelligence and Human Language*.

El tratamiento de cada uno de estos temas ocupaba un segmento de 30 minutos en las clases teóricas en la que los alumnos tomaban notas, realizaban resúmenes, desarrollaban e interpretaban gráficos. El resto de la sesión se centraba en la explotación de textos relacionados con los temas propuestos. Para este fin se adoptó como obra de trabajo un texto que expresamente

se vincula a un enfoque basado en el contenido de carácter humanístico: *Academic Encounters. Content Focus Human Behavior* (Seal, 1997.) Los textos que incluía el volumen habían sido extraídos de manuales universitarios teniendo en mente la preparación lingüística de alumnos que iban a especializarse en distintas ramas humanísticas como psicología y cursos sobre comunicación. De la misma forma, el texto incluía actividades para el desarrollo de las distintas destrezas, que se realizaban en función de su apropiación al tema y cubría un número de elementos gramaticales apropiados al nivel de los alumnos. En cualquier caso se entendió que la ausencia de un sílabo gramatical sistemático podía suponer una reacción negativa hacia el curso por parte de los alumnos más analíticos que requerían de una consolidación gramatical. De esta forma, los alumnos fueron informados de que como parte del curso tendrían que cubrir de forma autónoma un texto especialmente diseñado para la práctica gramatical. Con esto se pretendía cubrir una demanda que posteriormente hemos visto reflejada en la literatura CBI, la sugerencia por parte de algunos alumnos de que la competencia gramatical no era suficientemente atendida en este tipo de cursos. A este respecto véase la recomendación expresa de Valentine y Repath-Martos (1997:245) de que es necesaria <<the incorporation of a grammar reference book within the content-based instructional context>>.

La fase práctica del curso se centraba a grandes rasgos en la realización de *tasks* referidos de una forma más amplia a los temas propuestos intentando encontrar sus vertientes más aptas para el desarrollo de la fluidez comunicativa. Un desarrollo más concreto se ejemplifica en la unidad didáctica que se describe a continuación.

3.3. Desarrollo de una unidad temática

El desarrollo de uno de los bloques temáticos que constituía el curso pretende ejemplificar su aplicación concreta. Una de las unidades temáticas que lo constituían se centraba en el uso del lenguaje por parte de la Inteligencia Artificial. Más allá de un estudio inmanente de las distintas disciplinas a las que este tema ha dado lugar, la unidad pretendía cubrir una serie de contenidos que pusiese de manifiesto el impacto humanístico de uso del lenguaje por las computadoras y el uso de aplicaciones informáticas para funciones lingüísticas. (véase anexo 1 para un esquema de la unidad).

El tratamiento que este tema ha tenido en disciplinas como Lingüística Aplicada o Teoría Lingüística (véase Michie y Johnston (1985), Deacon (1997), Dunbar(1996), Pinker (1990), Cook (1994) permitía esbozar los contenidos necesarios para abordar cuestiones de especial relevancia al perfil académico de los alumnos. De esta forma se trataron cuestiones como aproximación al concepto Inteligencia Artificial, funciones lingüísticas realizadas por programas informáticos, dificultades para el uso y la comprensión del lenguaje humano (ambigüedad, polisemia, coreferencia, redundancia). Una serie de subtemas exploraba aspectos sobre aplicaciones tecnológicas que tienen una incidencia en el uso del lenguaje: *machine translation*, *computer mediated communication (CmC)* o *computer-generated fiction*.

El módulo comunicativo cubría las cuatro destrezas utilizando materiales conectados con los aspectos de contenido antes tratados lo que justificaba su presencia. Para explotar las destreza

de lectura se incluyeron textos de carácter académico extraídos del manual del curso: uno de ellos versaba sobre el concepto inteligencia, otro revisaba los distintos intentos en la historia de psicología de desarrollar tests de medición de la inteligencia humana, haciendo consideraciones sobre su fiabilidad. Igualmente, se incluyeron relatos generados por computadoras extraídos del volumen *The Poet's beard is Half Constructed*. Los textos para la explotación de la comprensión oral partieron de visionado de secuencias del film *2001: A Space Odyssey* que ilustra desde perspectiva de la ciencia ficción las circunstancias que pueden generarse en la comunicación entre hombre y máquina. La destreza de producción oral tenía una cierta presencia a raíz de implementación de los materiales anteriores, explotando los aspectos críticos de los temas para desarrollar tareas de vacío informativo y vacío de opinión desarrollando el pensamiento crítico la discusión a través de ejercicios como *quizzes, spotting the differences, exchanging opinion*

La destreza de producción escrita presente en el módulo teórico a través de toma de apuntes y elaboración de resúmenes, se practicaba expresamente a través de ejercicios de producción libre. Un ejercicio de producción escrita invitaba a los alumnos a responder sobre siguiente tema sugerido por Shrodes, Finestone y Shugrue (2001:533):

“Write an essay in which you describe your relationship with computer technology. Be sure to describe how the prevalence of this technology influences your life. Do you believe that computers have helped or hurt your ability to write well and research subjects fully?”

Los aspectos gramaticales, léxicos y funcionales se trataron en función de las tareas antes mencionadas. Aunque el desarrollo de la unidad adopta un *task-based approach* y los criterios de secuenciación son claramente temáticos, se introdujeron ejercicios de práctica de colocación léxicas (*building vocabulary collocations*), retóricos (*writing conventions for a summary*) y funcionales. El tratamiento de la gramática era por tanto independiente en la tarea de práctica de estructuras aunque se extraían reiteradamente ejemplos de los materiales utilizados que ejemplificasen diversos puntos gramaticales.

4. RESULTADOS Y VALORACIÓN

La puesta en marcha del curso tal como ha sido descrito no tenía como tal una finalidad experimental, ni venía acompañado de un diseño consistente para el seguimiento de los progresos. Su justificación se debía más al principio que dio pie a la distinción entre *use* y *usage* como base de una enseñanza comunicativa plena; al hecho, en otras palabras, siguiendo a Widdowson (1978) de que tratándose de alumnos adultos que habían sido expuestos en su experiencia escolar a un sílabo gramatical, no se encontrarían suficientemente motivados por la exposición a un mismo tratamiento de nuevo. No existía por tanto un grupo control ni se seguía una metodología de análisis. Los resultados son puramente descriptivos y cualquier valoración debería servir exclusivamente como paso para la fase previa aunque imprescindible de construcción de hipótesis. Un alto grado de similitud de los resultados en relación con otros estudios que analiza CBI fruto de la observación y de las demandas, sugerencias y observaciones de los propios alumnos hacen que las siguientes valoraciones puedan ser consideradas con suficiente capacidad

explicativa para suponer su generalización a otros contextos.

a) La primera percepción se relaciona con un incremento en la actividad del alumnado, incremento de la atención, la participación y una mayor implicación en la manipulación de la lengua tanto en las destrezas productivas como receptivas. En los módulos de contenidos, los alumnos aplicaron por primera vez estrategias en las funciones de *note taking* que habían incorporado del resto de disciplinas con la novedad significativa de que utilizaban la L2. En esencia el fenómeno era el mismo: registrar información con contenido temático para una posterior revisión.

El caudal de información y el grado de lo que se ha llamado *responsiveness* (la propia tarea asegura debido a su diseño una respuesta lingüística del alumno) creaba un entorno rico de adquisición en el que la interacción profesor alumno tenía una presencia importante con un incremento de estrategias de comprensión (*clarification requests*). La respuesta del alumnado denotaba lo que Dornyei (1994) ha denominado *normalidad sociolingüística*, rasgo típico de los enfoques realmente comunicativos. Este hecho podría interpretarse como consecuencia lógica de que los alumnos percibían la información como relevante y auténtica.

b) La integración de lengua y contenido propició un marco de interacción en los segmentos prácticos siguiendo la metodología de *task* que produjo a los ojos de los docentes un incremento en la participación y el comportamiento verbal de los alumnos. Parecía constatarse una mayor generación de *output* comprensible, así como una mayor generación de hipótesis lingüísticas. La adecuación de los temas al conocimiento previo de los alumnos hacía que los participantes se dispusiesen a generar mensajes. Este rasgo, constatado empíricamente en el análisis del discurso del alumno cuando media la variable interés (Clachar, 1999) suponía superar algunas barreras apuntadas en los programas de inmersión lingüística. Es de mencionar a este respecto, una de las deficiencias básicas de los cursos CBI detectada por Swain (1988) quien encontró unos niveles muy bajos de producción lingüística en los cursos de inmersión que hacía que la producción de los alumnos fuese excesivamente simples, superando sólo en el 14% la extensión superior a la oración. Como razón de este hecho se adujo que los programas de inmersión propiciaban un modelo excesivamente centrado en el profesor (*teacher-fronted classes*) que no permitía que los alumnos desarrollasen las destrezas productivas (*speaking y writing*). El mismo autor abogó por complementar el enfoque de inmersión con un método basado en la tarea que diese la oportunidad a los discentes de producir discursos extensos. La adopción de un módulo comunicativo centrado en el desarrollo de *study tasks* en el presente curso suponía eliminar este déficit.

c) Respecto a los materiales, su carácter auténtico y su apropiación a los temas generó un interés añadido. Por otro lado, aunque los alumnos habían sido informados de que los textos como tales sólo cumplían una función de desarrollar las distintas destrezas comunicativas, los alumnos apuntaron con cierta recurrencia la complejidad sobre todo terminológica de algunos de los textos, especialmente de los extraídos del manual utilizado.

Esto supuso una cierta confusión añadida: la incógnita de si tenían que estar

familiarizados con conceptos excesivamente técnicos o si tenían que realizar una labor de memorización del contenido de los textos de cara a la evaluación. Más allá de esta incidencia que se solucionó sin mayores comentarios, cabe reflexionar sobre la selección de materiales, simplificación sintáctica y terminológica o incluso la adecuación de incluir obras editadas con parte de los materiales del curso. Es claramente una cuestión a tratar aunque desde nuestra perspectiva es ampliamente recomendable si el curso es de transición de forma que libere en el primer estadio de la pesada carga de preparación de todos y cada uno de los materiales del curso.

d) Tradicionalmente, ha existido una serie de reservas para la adopción del enfoque relacionado con su inadecuación cuando los niveles de competencia de la L2 en los alumnos se sitúa en los niveles iniciales. La denominación en ocasiones de *sink or swim courses* refiere a esta circunstancia con toda su crudeza. En el caso presente la aplicación de la enseñanza por contenidos no supuso un incremento apreciable en el número de alumnos que abandonaron el curso en comparación con los cursos tradicionales. Sí se expresaron testimonios por los alumnos más desaventajados de la dificultad de poder hacer un seguimiento del mismo. Como apreciación general, es cierto que la adopción de los cursos CBI parece inviable en los niveles iniciales aunque una vez que los alumnos han conseguido el denominado *threshold level* la enseñanza por contenidos resulta más que factible.

En cualquier caso, la diversidad de niveles en el aula de idioma es inevitable. El énfasis en el estudio de este fenómeno se ha puesto sin embargo en los alumnos desaventajados cuando la realidad es que tanto la inadaptación puede producirse por los niveles inferiores como por los superiores. Para ambos casos el enfoque CBI ha desarrollado soluciones. En el caso de los alumnos que partían de un mayor conocimiento de la lengua, la introducción de contenidos lingüísticos suponía elementos que los alumnos debían atender y registrar. En el caso de los alumnos con nivel inferior en la mayoría de los estudios mencionados, los redactores de cursos han desarrollado labores de transcripción del contenido, resúmenes previos, esquemas que facilitaban a los alumnos con el fin de facilitar una organización previa de la información que asegurase la comprensión. Mohan (1990) ha elaborado una teoría sobre el uso de convenciones gráficas para representar lo que denomina estructuras de conocimientos (*knowledge structure*) (distintos principios retóricos, funciones y nociones lingüísticas). El autor alude a que distintas categorías pueden utilizar ciertas representaciones gráficas que ayudan la comprensión y asimilación de contenidos: uso de diagramas de Venn, estructuración de la información en forma de árbol. Al margen de la teoría cognitiva y las bases matemáticas que refiere el autor, es cierto que la representación visual y simplificada de la información ayuda en el proceso de *scaffolding* necesario para la recepción y comprensión de la información.

En este caso en particular, todos los contenidos fueron representados gráficamente a través de esquemas y diagramas que se presentaban visualmente por medio de transparencias que se expandían en el aula. Los alumnos apreciaron muy favorablemente estos apoyos visuales creando incluso una cierta dependencia hacia ellos. Gradualmente, sin embargo estos gráficos deberían jugar una función distinta, y es de suponer que en la medida que los alumnos elevan sus conocimientos de idiomas los percibirían como menos necesarios.

5. CONCLUSIÓN

En el campo de la Lingüística Aplicada se ha recelado con cierta frecuencia de las nuevas propuestas metodológicas, negando incluso la utilidad de un método como elemento ordenador de la actividad de clase. Esta creencia, un tanto descabellada ya que un método no es más que la expresión de una teoría sobre el aprendizaje de la lengua desarrollado a través de unos materiales, roles, procedimientos y actividades -un método no es que sea prescindible es que resulta ineludible-, ha generado un cierto escepticismo sobre la Metodología como disciplina.

El CBI sin embargo cumple todas las exigencias requeridas, es consistente en sus bases epistemológicas, enraiza con disciplinas como la Psicolingüística que no habían sido tenido en cuenta hasta formulaciones metodológicas muy tardías, describe con precisión las funciones del profesor y es exhaustiva en el desarrollo de actividades en ocasiones extraídas del *aprendizaje por tareas*.

Desde esta perspectiva, el CBI podría calificarse de método natural en el contexto académico. De hecho, existen precedentes como los métodos de inmersión soviéticos admirados como métodos ejemplares desarrollados durante los años 50 y 60 hasta que fueron inviables por la insuficiente cualificación del profesorado que no son más que métodos centrados en el contenido. La enseñanza por contenidos, tradicional en esencia pero innovadora en la mayoría de los contextos, muestra por tanto una posibilidad para explorar iniciativas reales de formación lingüística en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BREEN, M. y CANDLIN, C. N. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics** 1-2, 89-112.
- BRISK, M. E. (1998). **Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CLACHAR, A. (1999) It's not just cognition: the effect of emotion on multiple-level discourse processing in second language writing. **Language Sciences** 21, 31-60.
- COOK, G. (1994). **Discourse and Literature**. Oxford: OUP.
- DEACON, T. (1997). **The Symbolic Species. The Co-evolution of Language and the Human Brain**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- DORNEY, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, 78, 273-284.
- DUNBAR, R. (1996). **Grooming, Gossip and the Evolution of Language**. London: Faber and Faber
- FALTIS, C. H. y HUDELSON S. J. (1998). **Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities**. Boston: Allyn y Bacon.
- FLOWERDEW, J. (1993). Content-based language instruction in a tertiary setting. **English for Specific Purposes**, 12, 121-138.
- GAFFIELD-VILE, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. **ELT Journal** v. 50, 2, 108-126.

- GENESSE, F. (1994). Integrating language and content. Lessons from Immersion. **Educational Practice Reports, No 11**. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1-11.
- HANDSCOMBE, J. (1990) The complementary roles of researchers and practitioners in second language education. En Harley, B.; Allen, P.; Cummins, J. y Swain, M. (1990). **The Development of Second Language Proficiency**. Cambridge: CUP. 181-186.
- HARLEY, B.; ALLEN, P.; CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1990). **The Development of Second Language Proficiency**. Cambridge: CUP
- JOHNS, A. M. (1997). ESP and Content-based Instruction: What is the Relationship? En Snow M. A. y Briton D. A. (Eds.) (1997). **The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content**. New York: Longman.363-366.
- KASPER, L. (1997) The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. **English for Specific Purposes**, 16, 4, 309-320.
- KASPER, L. (2000). **Content-based College ESL Instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KRASHEN, S. D. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Harlow, Essex Longman.
- LONG, M. (1983). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. **Studies in Second Language Acquisition**, 5, 177-193.
- MADRID, D. y SÁNCHEZ, E. (2000). Content-based language teaching, en **Present and Future Trends in TEFL**. E. Sánchez (ed.) Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones
- MASTER, P. (2000). Grammar in content-based instruction, en **Content-based College ESL Instruction**. Kasper, L. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MICHIE, D. y JOHNSTON, R. (1985). **The Creative Computer. Machine Intelligence and Human Knowledge**. Boston: Pelican Books.
- MOHAN, B. A. (1990). LEP Students and the integration of language and content: Knowledge structures and Tasks. En Simich-Dudgeon, C. (Ed.) **Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Students's Issues**. Washington DC Office of Bilingual Education and Minority languages Affairs, U.S. Department of Education. 113-160
- OLLER, J. W. (ED.) (1993). **Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers**. Boston: Heinle y Heinle.
- PINKER, S. (1990). **The Language Instinct**. London: Penguin.
- SCOTT-TENNENT, C. (1995). Estudio empírico de procesos de lengua extranjera mediante contenidos (no lingüísticos) en la Enseñanza Secundaria. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, 10, 251-261.
- SEAL, B. (1997). **Academic Encounters. Content Focus: Human Behavior**. Cambridge: CUP
- SHAW, P. A. (1997) With one stone: Models of Instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. En Stryker, S. B. y Leaver, B. L.(EDS.) (1997). **Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods**. Georgetown: Georgetown University Press. 259-282.
- SHORT, D. J. (1994). Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies. **TESOL Quarterly**, 28:3, 581-608.

- SHRODES, C.; FINESTONE, H. y SHUGRUE, M.(2001). **The Conscious Reader**. Boston: Allyn y Bacon.
- SNOW, M. A. (1998) Trends and issues en Content-based instruction. **Annual Review of Applied Linguistics 18**, 243-267.
- SNOW, M. A. y BRITON D. A. (EDS.) (1997). **The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content**. New York: Longman.
- STREVENS, P. (1971). Alternatives to Daffodils. **CILT Reports and Papers**, 7 7-11.
- STRYKER, S. B. y LEAVER, B. L.(EDS.) (1997). **Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods**. Georgetown: Georgetown University Press.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence : some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, en Input in Second Language Acquisition. Gass, S. M. y Madden, C.G.(eds.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWALES, J. M. (1990). **Genre Analysis. English in Academic and Research Settings**. Cambridge: CUP.
- VALENTINE, J. F.O y REPATH-MARTOS (1997). How Relevant is Relevance? En Snow, M. A. y Briton D. A. (Eds.) (1997). **The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content**. New York: Longman. 233-247
- VINES, L. (1997). Content-based instruction in French for Journalism Students at Ohio University. En Stryker, S. B. y Leaver, B. L.(EDS.) (1997). **Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods**. Georgetown: Georgetown University Press. 118-140.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). **Teaching Language as Communication**. Oxford: OUP.
- ZUENGLER, J. y BRINTON. (1997). Linguistic form, pragmatic function: Relevant research from content-based instruction, en **The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content**. Snow, M- A. y Briton, D. A. (Eds.) New York: Longman. 263-273.

ANEXO I

CONTENT MODULE

MACROTOPIC: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND HUMAN LANGUAGE
SUBTOPICS: - Machine Translation. - Computer-generated fiction. - Computer-mediated communication
TASK DESCRIPTION: note taking , examining graphic material, summarizing.

STUDY TASKS MODULE

READING	TEXTS: Intelligence Defined. The Stanford-Binet Intelligence Test. The Policeman's Beard is Half Constructed (poem by RACTER)
	TASK DESCRIPTION: thinking about the topic, skimming for main ideas, reading for detail,
LISTENING	TEXTS: Excerpt from 2001: A Space Odyssey.
	TASK DESCRIPTION: Listen and make notes, listen and complete the table, focusing on functions (Reporting disapproval, Requesting information.)
SPEAKING	PROMPTS: A selection of computer-generated poems. Available at www.InstantNovelist.com
	TASK DESCRIPTION: thinking critically, opinion-gap activity, discussion, short answer quiz.
WRITING	TASK DESCRIPTION: Writing assignment.

INDEPENDENT STUDY MODULE

GRAMMAR	GRAMMAR POINTS: Nominalization, perfect participle.
VOCAB.	COLLOCATIONS: Adverbial collocations.