

JALT2007

Challenging Assumptions
Looking In, Looking Out

Enseñanza de ELE a través de tareas por contenidos: Propuesta de actividad

Leticia Vicente-Rasoamalala

Daniel Quintero García

Aichi Prefectural University

Reference data:

Vicente-Rasoamalala, L., & Quintero García, D. (2008). Enseñanza de ELE a través de tareas por contenidos: Propuesta de actividad. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), JALT2007 Conference Proceedings. Tokyo: JALT.

The evolution of the European Union has led to various consequences due in part to the diversity of official languages and immigration in that zone. There is a noteworthy formation of a linguistic multiplicity that is uncommon in other regions of the world. Organizations such as the Council of Europe are trying to promote this cultural wealth. A group of institutions, including The European Council, have recommended that European citizens should be able to communicate effectively in several foreign languages in order to satisfy their individual needs and the socio-economic requirements of the European Single Market. The CLIL teaching approach or content-based language teaching is a practical and methodological reaction to this sociolinguistic situation. In particular, it allows students to learn content through a foreign language in a classroom context. This initiative is based on the immersion programmes in Canada. However, the European goal contrasts with the Canadian initiative since the aim is not the creation of a model of total immersion using uniquely one foreign language. In Spain, distinctive Independent Communities with officially recognized languages, such as Catalonia, the Valencian Community, Galicia and the Basque Country are pioneers in CLIL in Europe owing to their considerable experience in bilingual immersion programmes with their national languages. This article develops the CLIL methodological approach so that it may be applied in teaching Spanish as a Foreign Language in Japan. Furthermore, it considers the possibility of instructing a foreign language through content-based tasks by proposing a variety of activities for university level students.

多様な公用語と移民の影響により、欧州連合(EU)の発展にはさまざまな結果をもたらされている。地球上の他の地域とは違って、欧州連合には言語の多数性が形成されている。この状況に対して、欧州評議会は社会的政策を促進している。こうして、単一ヨーロッパ市場の個人的また社会経済的必要条件を満たすように、ヨーロッパ市民が様々な外国語でコミュニケーションできるように強く望まれている。CLIL/AICLE、即ち言語やコンテンツ統合教育は、前述の社会言語学な状況に対して実用的な教育方法論のモデルである。この教育方法論では、生徒が外国語で内容を学ぶことが出来る。この立案は、カナダの言語学的な集中プログラムに基づくが、ヨーロッパではカナダのようにひとつの外国語を使って、全面的な集中プログラムのモデルを創作しようとしているのではない。スペインにおいて、特に共に公用語として認められている自治州(ガリシア・カタルーニャ・バレンシア・バスク国)では、CLIL/AICLEに対して、パイオニア的な特殊形成になっている。このような教育方法論を活用して、日本で外国語としてのスペイン語を学んでいる大学生のために、タスクのアクティビティを提案していく。

La evolución de la Unión Europea ha traído consigo consecuencias de diversa índole vinculadas al uso de distintas lenguas oficiales y a la inmigración. Cabe destacar especialmente la creación de una multiplicidad lingüística poco común en otras regiones del globo. Organismos tales como el Consejo de Europa están intentando promover la explotación de esta riqueza. Desde una perspectiva social, se aspira a que los ciudadanos europeos sean capaces de comunicarse de manera efectiva en varias lenguas extranjeras con el fin de satisfacer las necesidades individuales y socioeconómicas de la zona del Mercado Único Europeo.

El modelo de enseñanza CLIL/AICLE o enseñanza integrada de la lengua por contenidos es una reacción metodológica práctica ante esta situación sociolingüística que permite a los estudiantes aprender contenidos a través de una lengua extranjera en el aula.

Este planteamiento está basado en los programas de inmersión lingüística canadienses. No obstante, en Europa no se pretende crear un modelo de inmersión total utilizando una única lengua extranjera. En el caso de España, especialmente las Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales como Cataluña, la Comunidad Valenciana, Galicia o el País Vasco están siendo pioneras en el AICLE en Europa debido a su experiencia en programas de inmersión bilingüe con sus lenguas nacionales.

En este artículo desarrollaremos cómo se podría aplicar este planteamiento metodológico en la enseñanza de ELE en Japón. Se tratará sobre la posibilidad de la enseñanza de una lengua extranjera por tareas de contenidos y presentaremos una propuesta de actividades a nivel universitario.

El concepto de CLIL /AICLE

El AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) del inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning) es un modelo de enseñanza relativamente innovador que integra la instrucción lingüística y de contenidos en una lengua extranjera. No obstante, encontramos que este método abarca diversas formas de contextos de aprendizaje a través de la explotación didáctica de contenidos. Con el fin de especificar esta aproximación retomaremos algunas definiciones esclarecedoras sobre este modelo de enseñanza. Según Marsh (1994):

“AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera “.

La mayoría de las situaciones educativas AICLE introducen temas de disciplinas académicas utilizando una lengua meta (Crandall, 1987; Mohan, 1985). De manera más definida Navés y Muñoz (2000) concretan que:

“el Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia” (pág., 2).

Tal como defienden estas autoras este enfoque de enseñanza promueve dos aspectos colaterales:

1. la resolución de problemas
2. saber hacer cosas

En general, el AICLE podría resultar doblemente beneficioso para el aprendizaje de lenguas extranjeras y los contenidos de asignaturas impartidas en dichas lenguas (Díaz, & Pérez, 1997; Gajo y Serra, 2000; Marsh, 2000; Navés y Muñoz, Ob.cit.; Pérez-Vidal, 1998; Vicente-Rasoamalala, 2004) dado que:

- Primero, este modelo podría reforzar y mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras y los contenidos de otras asignaturas pudiendo desarrollar al mismo tiempo en los jóvenes una actitud positiva y motivante.
- Segundo, los aprendices serían capaces de realizar actividades tradicionalmente ofrecidas en asignaturas de contenido al mismo tiempo que aprenden una lengua extranjera que no dominan.

Orígenes

Este acercamiento didáctico se ha inspirado en los programas canadienses de inmersión (Gajo, 2000; Lapkin y Swain, 1984; Musumeci, 1993). No obstante, el AICLE parece diferir del contexto social y de los programas de inmersión lingüística en Canadá.

Generalmente, la enseñanza por contenidos en lengua extranjera no pretende salvaguardar una lengua local minoritaria o instruirla a modo de inmersión total en el contexto de la Unión Europea (Coyle, 2002), pese a que existen programas de inmersión similares en Europa para estos fines (Artigal, 1993; Cots y Nussbaum, 2001; Cenoz y Perales, 2001; Etxeberria Balerdi, 1999; Muñoz y Nussbaum, 1997). Tal como hemos visto en el punto anterior, en la mayoría de los casos se trata de un enfoque por tareas y contenidos utilizando una lengua extranjera

como medio para acceder a conocimientos y transmitir ideas y pensamientos (Pérez-Vidal y Campanale Grilloni, 2006).

Desde la pasada década, el AICLE se está aplicando sobre todo a la enseñanza preuniversitaria en la Unión Europea. En gran parte este enfoque está promovido por las nuevas necesidades plurilingüísticas plasmadas en el Marco Común de Referencia Europeo del Consejo de Europa y las realidades sociales actuales generadas por la globalización, la movilidad europea entre fronteras y la inmigración (Coyle, 2007a; Cuperus et al., 2003; García Santa-Santa-Cecilia, 2002; Gogolin, 2002; González Piñeiro, 2005).

La Comisión Europea (1995) en su Libro Blanco sobre educación “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento” (Teaching and Learning-Towards the Learning Society) sugiere que:

“se creen ideas innovadoras y las prácticas más eficaces para ayudar a todos los ciudadanos de la Unión Europea a lograr el dominio de tres lenguas europeas”

(Parte Dos, IV-Cuarto objetivo general: dominio de tres lenguas comunitarias).

Entre esas ideas, manifiesta igualmente que “...incluso podría discutirse que los alumnos de educación secundaria estudiaran ciertas materias en la primera lengua extranjera, como en el caso de las Escuelas Europeas” (Ibíd.). Por otro lado, los estados miembros y numerosos organismos de la UE están empezando a tener en cuenta oficialmente esta opción educativa (Dalton-Puffer & Smit, 2007, Dalton-Puffer y Nikula, 2006, Lang, 2002; Nikula y Marsh, 1997; Marsh, 1994, 2002; Marsh y Wolff, 2007).

En el contexto de España, crece considerablemente el número de centros de enseñanza primaria y secundaria que está poniendo en práctica de manera experimental el AICLE utilizando una lengua no vehicular extranjera en contenidos obligatorios u optativos de Matemáticas, Ciencias, Educación Física o Historia (Caballero de Rodas y Masats, 1999; Cots y Nussbaum, 2001; Navés y Muñoz, 1999; Pérez-Vidal et al, en proceso de publicación). Este proceso es más perceptible en las Comunidades Autónomas donde se utilizan oficialmente en la educación dos lenguas nacionales. Éste es el caso de Cataluña, el País Vasco, Galicia y la Comunidad Valenciana que tienen más de dos décadas de experiencia en programas educativos de inmersión lingüística bilingüe de sus lenguas cooficiales con el castellano (Cots y Nussbaum, 2001; Hoffmann, 2000; Wright, 1996). En la actualidad, las lenguas metas más utilizadas corrientemente en actividades AICLE en la Península Ibérica son el inglés, francés, italiano, alemán, árabe o chino. Como resultado, se espera que los aprendices desarrollen y refuercen sus habilidades lingüísticas, académicas y sociales al mismo tiempo.

Debido a la gran demanda de estudiantes y padres españoles, un número creciente de centros educativos está ofreciendo en su currículo escolar lenguas extranjeras que no eran frecuentes como el árabe y el chino. Estos idiomas parecen tener bastante éxito entre los estudiantes españoles como opción de L3 y se están empezando a aplicar progresivamente en actividades AICLE (Noguerol, 2000).

Se podría afirmar que la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera se está potenciando más en España que en otras zonas de Europa por ciertos factores peculiares. En primer lugar, este país ha sido el precursor de la

inmersión bilingüe de sus lenguas nacionales y parece estar funcionando. Teniendo en cuenta este aspecto parece haberse creado en general una actitud positiva de los ciudadanos hacia el multilingüismo y la formación plurilingüística en la educación reglada. Asimismo, factores como la globalización, la apertura de las fronteras y la creciente inmigración podrían haber potenciado más esta tendencia.

El AICLE, a pesar de ser una propuesta aún pionera en el mundo y prácticamente desconocida fuera de la Unión Europea, parece tener efectos beneficiosos en la enseñanza reglada en el contexto europeo (Coyle, 2007a, 2007b). Esta opción educativa tiene cada vez más una considerable aceptación entre docentes, estudiantes, investigadores, instituciones de formación docente y organismos de la Unión Europea (Pérez-Vidal, 1999; Coyle, 2007a). La instrucción de contenidos mediante una lengua extranjera se está adaptando particularmente en los ámbitos de la enseñanza reglada preuniversitaria, universitaria y en cursos de formación para adultos.

Fundamentos teóricos en la adquisición de lenguas

Las actividades basadas en el Aprendizaje Integrado de Lenguas extranjeras podrían promover un contexto social propicio para comunicarse en la lengua meta y adquirirla potencialmente de acuerdo con los paradigmas teóricos dominantes actuales en la adquisición de lenguas extranjeras. Numerosos estudios corroboran los beneficios de diferentes contextos de inmersión y AICLE en la adquisición de lenguas (Escobar, 2002; Sanz, 2000). Estos podrían agruparse en dos modelos lingüísticos generales:

1. **El Aprendizaje de una lengua extranjera a través de la mediación social.** En este grupo destaca la *Teoría sociocultural de Vygotsky (1945)* reformulada para el contexto de la adquisición de lenguas extranjeras. Sucintamente, este postulado defiende que el aprendiz adquiere conocimientos a través de la interacción con su entorno incluyendo personas y objetos.
2. **El Aprendizaje natural.** Esta aproximación se asocia a tres enfoques que resumiremos brevemente:
 - *La teoría del input comprensible de Krashen (1982).* Esta teoría parte de la hipótesis de que se adquiere una lengua si el aprendiz recibe una suficiente exposición de un input comprensible, interesante y relevante para su aprendizaje.
 - *La teoría del output comprensible de Swain (1985).* Se postula que la producción comprensible por parte de un aprendiz en una lengua meta es igualmente fundamental para su adquisición.
 - *La teoría de la negociación de Pica (1994).* En ésta se apunta que el aprendiz de lenguas necesita interactuar negociando los contenidos y las formas de los mensajes en un idioma extranjero con otros interlocutores.

Posibles ventajas

Podríamos enumerar una serie de posibles ventajas en torno a este procedimiento metodológico tal como han plasmado trabajos sobre AICLE (Celaya, Torras y Pérez-Vidal, 2001; Navés, 2002; Stoops Verplaetse, 1998; Vicente-Rasoamalala, 2004):

1. La comunicación y la reflexión en una lengua extranjera podría optimizar la competencia y las destrezas orales y escritas de los aprendices. De este modo se aprende y se comunica en una lengua extranjera al mismo tiempo.
2. El tratamiento de contenidos experienciales estimula el desarrollo personal de los estudiantes y aumenta las oportunidades de uso de la lengua meta en el aula.
3. Se proporciona un *input* lingüístico más motivante creando un contexto de comunicación significativa en la lengua meta repleta de oportunidades para usar la lengua extranjera.
4. El vocabulario especializado que no es tratado tradicionalmente en libros de texto de enseñanza de lenguas extranjeras se puede ajustar a las necesidades, intereses y niveles cognitivos de los aprendices.

Implicaciones en el aula de lengua extranjera

El AICLE podría tener implicaciones de carácter teórico-práctico en la enseñanza de una lengua extranjera tales como (Celaya, Torras y Pérez-Vidal, 2001; Gajo y Mondada, 2000; Mackey et al, 2000):

- secuenciar los contenidos en los programas curriculares
- utilizar materiales pedagógicos ajustados a las necesidades e intereses del grupo de alumnos
- decidir el tipo de interacción en el aula
- trabajar en grupo involucrando la cooperación en el aula y promoviendo que los estudiantes sean activos durante la ejecución de las actividades
- facilitar que el alumnado produzca en la lengua extranjera en medios orales y escritos. Por ejemplo, resumiendo, parafraseando u opinando

Objetivos

Los objetivos generales del AICLE pueden resumirse en (Marsh, 2000; Wiesemes, 2005):

1. adquirir conocimientos y facilitar la adquisición continuada de habilidades interpretativas y expresivas orales y escritas en la lengua meta
2. proporcionar contextos óptimos para adquirir en contexto instancias de la lengua meta

Propuesta de una tarea comunicativa de ELE incorporando los principios de CLIL/AICLE

A tenor de los presupuestos teóricos de CLIL/AICLE se propone una actividad comunicativa por tareas que presentamos en su totalidad en el Anexo. La actividad incorpora contenidos de las Ciencias Naturales y la Ética.

En esencia, el objetivo de esta actividad es doble:

- por un lado, dado que los libros de texto de ELE se redactan en su mayor parte en España, es difícil encontrar en ellos vocabulario relacionado con desastres naturales tan comunes en Japón como “terremoto” o “maremoto”.
- por otro lado, se ha intentado concienciar al estudiante de los problemas medioambientales actuales así como llegar a un consenso en lo referente a una actitud personal ecológica.

La Tabla 1, marco de diseño de la tarea incorporando los principios de CLIL/AICLE, ilustra las características del grupo al que puede dirigirse la actividad así como datos relacionados con el input, objetivos, procedimientos y resultados predecibles de la misma.

Tabla 1. Marco de diseño de la tarea incorporando los principios de CLIL/AICLE

1. Características del grupo	Estudiantes japoneses de primer curso universitario de español como lengua extranjera primaria en sus estudios con un bagaje en el aprendizaje de la lengua meta de un mínimo de 9 meses.
2. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contenido: concienciación ante los problemas medioambientales y los cambios climáticos • Formas lingüísticas: discriminación de los pretéritos perfecto, indefinido e imperfecto • Objetivos concretos: cooperación, debate
3. Input	<ul style="list-style-type: none"> • Texto ilustrado • Audio

4. Procedimientos	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calentamiento: tras una breve explicación de la tarea los estudiantes catalogan el vocabulario en los casilleros correspondientes. • Discentes y docente negocian una conclusión común. <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En grupo, los estudiantes marcan los tiempos verbales que aparecen en un texto e inducen las reglas básicas de uso. • Cada grupo presenta su conclusión. <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través del nuevo contenido lingüístico, los grupos de estudiantes, interpretan datos lingüísticos y gráficos en la lengua meta. • Discentes y docente negocian una conclusión común. <p>4) y 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleando una actividad de vacío de información, los estudiantes practican el contenido lingüístico como herramienta para hablar sobre hechos históricos relacionados con el medio ambiente. • Discentes y docente negocian una conclusión común. <p>6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes previamente preparan el vocabulario en casa (o si hay tiempo antes de la audición). • Los estudiantes escuchan un audio e identifican algunos problemas medioambientales. • Discentes y docente negocian una conclusión común. <p>7) y 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen y anotan una serie de soluciones ideales para la recuperación y conservación del medio ambiente. • En grupo hablan sobre sus actitudes ante estos problemas. • Discentes y docente negocian una conclusión común.
-------------------	---

5. Resultados predecibles	<ul style="list-style-type: none"> • Producto (abierto): Los estudiantes completarán información relacionada con el contenido no lingüístico de la actividad. • Procesos: tendrán lugar procesos cognitivos como la inducción, el mapeado mental (Garrett, 1991: 79), la reflexión y la vinculación mental o conexiones establecidas por los aprendices entre el input no interactivo recibido y el significado de las expresiones (Terrell, 1986). Aparecerán exponentes lingüísticos relacionados con los contenidos tratados tales como formas verbales en los tres tiempos pasados del indicativo y vocabulario sobre contenidos no lingüísticos de la actividad.
---------------------------	---

Potencial del AICLE en el aula de lenguas extranjeras en el contexto japonés

En aras de la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular del español podría ser ventajoso experimentar con AICLE y valorar sus efectos en el contexto japonés. Se trata de una aproximación con la que los estudiantes nipones se podrían sentir más motivados utilizando una lengua extranjera para adquirir contenidos prácticos al mismo tiempo en el aula.

Asimismo, la implementación de AICLE podría servir como una herramienta motivante para los cursos de español dirigidos a universitarios no especialistas en lenguas donde habitualmente se imparte una gramática totalmente tradicional. Estos cursos podrían plantearse mediante actividades AICLE considerando los posibles futuros contextos laborales de los estudiantes nipones. Del mismo modo, se debería tener en cuenta que el español es la tercera lengua más hablada en el mundo como lengua materna y su instrucción como lengua extranjera se está expandiendo durante las últimas décadas en los cinco continentes.

De cierta manera, el AICLE podría ayudar a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos de ámbito internacional tales como los negocios, la política exterior y la investigación, entre otros.

Por otro lado, se debería concienciar a los estudiantes que estudian español en Japón que en su país es una lengua viva y vehicular de un grupo considerable de inmigrantes. Nos referimos a los *nikkeis* latinoamericanos hispanohablantes. De este modo, se podría preparar mejor a los profesionales nipones para que se ajusten a las necesidades reales de este grupo de inmigrantes. Este grupo de extranjeros tiene especialmente dificultades de adaptación social y comunicación con la lengua japonesa en contextos tales como centros educativos, organismos oficiales u hospitales (Itoigawa et al., en proceso de publicación).

Conclusión

En este artículo hemos descrito de manera somera los fundamentos teóricos y prácticos del AICLE. La enseñanza por contenidos es un proyecto pedagógico que tiene como premisa aprender y comunicarse mediante una lengua meta. Este acercamiento metodológico podría optimizar los conocimientos y la motivación de los estudiantes para el aprendizaje de contenidos y de lenguas. De este modo la lengua meta adquiere un significado instrumental y su aprendizaje deja de ser el fin en sí mismo.

A efectos prácticos hemos presentado una actividad AICLE dirigida a universitarios japoneses aprendices de español como lengua extranjera principal en los que se han trabajado contenidos de los ámbitos de la Geografía y de la Ética. En

este caso AICLE rellena un vacío que se encontró en los libros de textos de E/LE adaptándonos a las necesidades comunicativas y conocimientos de nuestros estudiantes en relación a ciertos fenómenos geológicos y en particular a los movimientos sísmicos que son constantes en Japón.

Por otra parte, hemos tratado sobre el potencial de AICLE en otros niveles universitarios en los que el español es una lengua optativa. De igual modo hemos considerado su posible aplicación a otras lenguas extranjeras con el fin de animar a los estudiantes a comunicarse en ella de manera más motivante y real.

Finalmente, hemos presentado las posibilidades de la adaptación de AICLE para usos específicos de enseñanza de ELE aplicados a ámbitos profesionales internacionales (por ejemplo, el comercio, la diplomacia) o nacionales como vehículo de comunicación con inmigrantes.

Referencias

- Artigal, J. M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. En H. Baetens Beardsmore (Ed.), *European Models of Bilingual Education*: 24. Clevedon, Avon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Caballero de Rodas, B. y Masats, D. (1999). Les llengües estrangeres com a vehicle d'aprenentatges escolars. *Perspectiva Escolar*, 232: 19-25.
- Celaya, M.L., Torras, R.M. y Pérez-Vidal, C. (2001). Short and mid-term effects of an earlier start: An analysis of EFL written production. En Foster-Cohen, S. y Nizogorodcew, A. (eds.) *EUROSLA Year Book*: 103-130. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Cenoz, J. y Perales, J. (2001). The Basque-speaking Communities. En M. T. Turell (Ed.), *Multilingualism in Spain* (Vol. 91). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. (2001). L'aprenentatge de llengües estrangeres en un context multilingüe i multicultural, *Escola Catalana*, 377: 10-14.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Coyle, D. (2007a). CLIL - A pedagogical approach from the European perspective. En Hornberger, H., (ed). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer 1. 4: 97-112. Berlín: Springer-Verlag,
- Coyle, D. (2007b). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.
- Crandall, J.A. (Ed.) (1987). *ESL Through Content-Area Instruction: Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cuperus, R., Duffek, K.A. y Kandel, J. (Eds.) (2003). *The Challenge of Diversity. European Social Democracy Facing Migration, Integration, and Multiculturalism*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag.
- Dalton-Puffer, Ch. y Smit, U. (Eds.) (2007). *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27 241-267.
- Díaz, L. y Pérez, C. (Eds.) (1997). Views on the Acquisition and Use of a Second Language. European Second Language Association (EUROSLA'7) Proceedings - European Organisation for Second Language Research. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació. Departament de Traducció i Interpretació. Grup de Recerca de ASL.
- Escobar, C. (2002). Attention and the processing of comprehensible input in communication tasks among secondary school learners. En Nizregorodcew, A. (Ed.) *Beyond L2 Teaching*. Research studies in second language acquisition. 45-52:Krakow. Jagiellonian University Press.
- Etxeberria Balerdi, F. (1999). *Bilingüismo y educación en el País del Euskara*. Donostia: Erein
- Gajo, L. (2000). *Immersion, bilinguisme et interaction scolaire*. Paris: Didier, Collection. LAL.
- Gajo, L. y Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires.

- Gajo, L. y Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée* 120: 497-508.
- García Santa-Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*: 13-34. Madrid: Plaza y Janés y Círculo de Lectores.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal*, 75 (1), 74-101.
- Gogolin, I. (2002). Linguistic and Cultural Diversity in Europe: a Challenge for Educational Research and Practice. *European Educational Research Journal* 1:123-138.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: Hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas*: 14, 87-94. Revista Electrónica Internacional. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/primer.html>
- Hoffmann, C. (2000). Monolingualism, Bilingualism, Cultural Pluralism and National Identity: Twenty Years of Language Planning in Contemporary Spain. En S. Wrigth (Ed.), *Monolingualism and Bilingualism. Lessons from Canada and Spain*: 59-90). Clevedon: Multilingual Matters.
- Itoigawa, M., Kabata, H. y Tsukahara, N. (en proceso de publicación). Algunas esferas del uso de la lengua española en la sociedad japonesa. *Cuadernos CANELA. Vol. XIX*.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Lang, J. (2002). Foreword by Minister of Education, France in TIE CLIL Professional Development Course. TIE-CLIL: Milan.
- Lapkin, S. y Swain, M. (1984). Faisons le point/Research Update. *Langue et société/ Language and Society* 12 : 48-54.
- Mackey, A., Perdue, S., y McDonough, K. (2000). How do Learners Perceive Interactional Feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-498.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. DG Education & Culture, European Commission.
- Marsh, D. y Langé, G. (Ed.) (1997). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä y TIE-CLIL.
- Marsh, D y Wolff, D.(Eds.) (2007). *Diverse Contexts-Converging Goals*. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht 6). Frankfurt: Peter Lang.
- Mohan, B.A. (1985). *Language and Content*. Reading: Addison-Wesley.

- Muñoz, C. y Nussbaum, L. (1997). Les Enjeux Linguistiques dans l'Education en Espagne. *AILE*, 10.
- Navés, T. (2002). What Are the Characteristics of Successful CLIL Programmes? In: *TIE-CLIL Professional Development Cours*: 91-94. Milán: Ed. G. Langé, M.I.U.R.
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999). «Implementation of CLIL in Spain.» En Marsh, D. & G. Langé (eds.). *Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä: Universtiy of Jyväskylä.
- Navés Nogués, T. y Muñoz Lahoz, C. (2000). Usar las Lenguas Extranjeras para Aprender y Aprender a Usar las Lenguas Extranjeras. Una introducción al AICLE para madres, padres, y jóvenes. En D. Marsh & G. Langé (Eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Disponible en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf> / <http://www.clilcompendium.com/3esp.pdf>
- Nikula, T. y Marsh, D. (1997). Good Practice in Content and Language Integrated Instruction in the Finnish Primary and Secondary Sectors (working title, published in October 1997 by the National Board of Education, Finland)
- Noguerol, A. (2000). Aprender llengua (i altres coses) des de la diversitat. *Perspectiva i Diversitat: Suplement de Perspectiva Escolar*: 10, 3-6.
- Pérez-Vidal, C. (1998). Towards Multilingualism and Content Language Integrated Learning in Spain. En Marsh, Marsland y Ralfers (Eds.) *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*: 54-61. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pérez-Vidal, C. (1999). Teacher education: the path towards CLIL. En Marsh, D. y B. Marsland (eds.) *CLIL initiatives for the Millenium*. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Pérez-Vidal, C. y Campanale Grilloni, N. (ed.). (2006) *Content and language Integrated Learning (CLIL) in Europe: teaching materials for use in the secondary school*. Barcelona: Printulibro Intergrup, S. A.
- Pérez-Vidal, C. (Coord.), Juan-Garau, M. y Bel, A. (en proceso de publicación). *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? *Language Learning* 44: 493-527.
- Sanz, C. (2000). Bilingual Education Enhances Third Language Acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*: 21(1), 23-44.
- Stoops Verplaetse, L. (1998). How Content Teachers Interact with English Language Learners. *TESOL Journal*, 7(5): 24-29.
- Terrell, T. (1986). Acquisition in the Natural Approach: The Binding/Access Framework. *The Modern Language Journal*, 70, iii, 213-227.

- Vicente-Rasoamalala, L. (2004). Language Teaching in CLIL and Conventional Classrooms: Teachers' Reactions to Learner's Output. *Seminario de formación de profesores e investigadores del Proyecto Internacional Comenius "La enseñanza bilingüe como contribución al fomento del plurilingüismo en Europa"* (ref. 94435-CP-1-2001-DE-COMENIUS - C21). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Vygotsky, L. S. (1987 [1945]). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wiesemes, R. (2005). *The Final Report for the Content and Language Integrated Project*. London: CILT.
- Wright, S. (1996). *Monolingualism and Bilingualism. Lessons from Canada and Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

Anexo

En esta lección aprenderás a:

- hablar sobre problemas medioambientales actuales
- describir sucesos naturales ocurridos en el pasado

1) Junto a un compañero, escribe las siguientes palabras en el grupo adecuado:

Desastres geofísicos	Desastres hidrológicos	Desastres meteorológicos
		

terremoto, tifón, huracán, tempestad, tsunami, inundación, ciclón, tornado, sequía, helada, granizada, olas de frío o calor, maremoto, alud, volcán

2) Aquí tienes dos opiniones de personas que hablan sobre el cambio climático. Lee los siguientes textos y marca los verbos que aparecen:

El cambio climático ha cambiado nuestras costumbres. Antes en Caracas hacía mucho frío en diciembre, sin embargo ahora llueve demasiado y la temperatura es más cálida en esa época. La culpa de todo han sido las emanaciones de gases tóxicos producidos por el petróleo. Hace 50 años se cuidaba más el medio ambiente.
Oswaldo, Caracas, Venezuela

En Tegucigalpa, la capital de Honduras, se ha notado drásticamente el cambio climático. Los bosques, que eran frondosos hace algunos años, han desaparecido. Antes había suficiente agua para todos pero hoy padecemos de sequía, que empeora los efectos de los huracanes.
Wilfredo, Tegucigalpa, Honduras

Escribe en los cuadros qué tiempos verbales...

EXPRESAN UN CAMBIO	DESCRIBEN ACONTECIMIENTOS PASADOS

¿En Japón ha cambiado también el clima? En parejas comparad el tiempo de hace diez años con el de la actualidad.

- 3) En la siguiente tabla y texto puedes ver algunos datos relacionados con el calentamiento global de la tierra. Coméntalos con tus compañeros ¡Recuerda que para expresar acciones pasadas debes cambiar los verbos del texto! Las siguientes expresiones y vocabulario serán útiles

Pretérito imperfecto -AR -ER/IR Yo -ABA -ÍA Tú -ABAS -ÍAS Él -ABA -ÍA Nosotros -ÁBAMOS -ÍAMOS Vosotros -ABAIS -ÍAIS Ellos -ABAN -ÍAN SER: ERA, IR: IBA	Expresiones A: En la década de 1900 había una temperatura media de 13.7°C. B: Era bastante baja. C: Entonces no había tantos coches y fábricas. D: Ni había tantas fábricas como ahora.
--	---

	1950 Después de la Segunda Guerra Mundial empieza el aumento de emisión de los gases de efecto invernadero. 1970 Comienza a subir de nuevo la temperatura después de 36 años de descenso medio. El fenómeno de El Niño tiene relación con el aumento de las temperaturas.
--	---

4) Tu compañero tiene la información que necesitas. Pregúntale y responde a sus preguntas. La siguiente tabla gramatical será útil:

<i>Pretérito indefinido</i>			<i>Expresiones</i>
	-AR	-ER/IR	
Yo	-É	-Í	A: ¿Cuándo ocurrió (fue) el terremoto de Kobe?
Tú	-ASTE	-ISTE	B: Fue (ocurrió) el diecisiete de enero de mil novecientos noventa y cinco.
Él	-Ó	-IÓ	
Nosotros	-AMOS	-IMOS	
Vosotros	-ASTEIS	-ISTEIS	
Ellos	-ARON	-IERON	
SER-IR: FUI, FUISTE, FUE...			

Estudiante A	Estudiante B
<i>Terremoto de Kobe:</i>	<i>Terremoto de Kobe:</i> 17-01-1995
<i>Terremoto de Chile:</i> 22-05-1960	<i>Terremoto de Chile:</i>
<i>Tsunami de Nankaido:</i>	<i>Tsunami de Nankaido:</i> 21-12-1946
<i>Tsunami del golfo de Moro (Filipinas):</i> 16-08-1976	<i>Tsunami del golfo de Moro (Filipinas):</i>
<i>Erupción volcánica de Nyiragongo (Congo):</i>	<i>Erupción volcánica de Nyiragongo (Congo):</i> 08-10-2005
<i>Huracán de Madagascar:</i> 23-03-2007	<i>Huracán de Madagascar</i>

5) ¿Dónde estábais y qué estábais haciendo cuando ocurrió el terremoto de Kobe? Coméntalo con tus compañeros.
 6) Vas a escuchar algunos problemas medioambientales a los que se enfrenta nuestro planeta tierra. Escucha con atención y señálos. En grupo, ¿podéis añadir más problemas? Este vocabulario será útil:

Vocabulario

contaminación, agujero de ozono, desertización, deforestación, efecto invernadero, lluvia ácida, mareas negras, conservar la fauna autóctona, celebraciones como “el Día del Árbol”, la planificación familiar, plantar árboles, reducir el número de coches, prohibir la utilización de aerosoles, proteger las especies en peligro de extinción, reciclar los residuos, reducir la producción de residuos, utilizar energías renovables

**Audio**

Uno de los más graves problemas medioambientales es la deforestación. Desde 1945 ha desaparecido el 45% de las selvas tropicales. Los bosques eliminan el exceso de dióxido de carbono (CO₂) del aire, y son el hogar de multitud de especies animales y vegetales, así como de poblaciones indígenas. Son necesarios para mantener la biodiversidad del planeta y evitar daños atmosféricos.

La emisión de gases que perjudican el agujero de ozono junto al agotamiento y el uso del petróleo y el carbón que contaminan la atmósfera, constituyen también un problema importante. Este tipo de energía, además, ocasiona el fenómeno denominado “lluvia ácida”.

PROBLEMA 1	
PROBLEMA 2	
PROBLEMA 3	
OTROS	

7) El siguiente texto aporta algunas soluciones a los problemas medioambientales. En grupos señalados.

Ante los problemas a los que se enfrenta la Tierra, se están poniendo en práctica diversas soluciones. En Ciudad de México, por ejemplo, existe un grave problema de tráfico y polución de modo que el gobierno ha creado el programa “Hoy no circula”. Con un sencillo control las personas están obligadas a no usar el coche una vez a la semana con lo que se reduce la emisión de gases tóxicos a la atmósfera.

La masificación causada por el turismo ha deteriorado el paisaje costero de muchos países por lo que últimamente se está promocionando el ecoturismo, que se centra más en el turismo rural, la visita a parques naturales, el turismo de aventura, etc. Con esta medida se consigue además educar a las personas sobre la necesidad del medio ambiente.

Un tercer problema al que nos enfrentamos es el del efecto invernadero, por el que está aumentando la temperatura de la Tierra. Para hacer frente a este grave problema se han adoptado diversas medidas, tales como la prohibición del uso de los aerosoles, así como de los CFC en frigoríficos, etc.

- 8) ¿Tenéis una actitud ecológica? Habla con tus compañeros y decidid quién es la persona que cuida mejor el medioambiente.