

Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario

de *Susana Pastor Cesteros*

Introducción

En el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, y en particular por lo que se refiere al español como lengua extranjera, hay en la actualidad dos aspectos que configuran las líneas de futuro de esta disciplina. Me estoy refiriendo, por un lado, a lo que tradicionalmente se ha venido denominando la enseñanza para fines específicos y, por otro, al aprendizaje de la lengua por contenidos. Ninguna de estas dos modalidades son, en rigor, novedosas, pues hace décadas que se viene trabajando en ellas; sin embargo, en el ámbito del español, observamos cómo se están desarrollando de manera cada vez más efectiva y cómo confluyen en uno de los contextos de aprendizaje que más demanda están teniendo en la actualidad: el del aprendizaje del español (en inmersión) por parte de alumnos Erasmus¹ que cursan sus estudios en universidades españolas, para quienes la lengua vehicular en que se desarrolla la docencia no deja de ser una segunda lengua, con todas las implicaciones que ello supone.

En el presente artículo, describimos las necesidades de este tipo de aprendices, por lo que se refiere al dominio del español académico, pero también en lo que tiene que ver con el conocimiento de las lenguas de especialidad implicadas en las materias cursadas. Para ello, comenzamos con un primer apartado en el que se explica en qué consiste el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante) y de qué modo se relaciona con la enseñanza de español para fines académicos. Seguimos con otro apartado en el que se describen las características del aprendizaje del español como segunda lengua en la universidad por parte de estudiantes no nativos, con especial atención al español académico; a continuación, otro epígrafe justifica la vinculación de la enseñanza del español por contenidos con la enseñanza del español como lengua de especialidad. Y finalizamos con unas conclusiones sobre la

situación en la que nos encontramos y las directrices que deberían seguirse, en nuestra opinión, para la mejora de este tipo de enseñanza de cara al futuro.

Mi interés por todas estas cuestiones viene de lejos, no solo, en general, por la dedicación al español como lengua extranjera, sino por la experiencia personal vinculada con la enseñanza de nuestra lengua a este colectivo de estudiantes universitarios en particular. En primer lugar, yo también he sido alumna Erasmus², y he podido experimentar en carne propia las dificultades (y a la vez los beneficios) de seguir una asignatura de contenidos muy específicos en una lengua que no es la tuya materna. Por otro lado, he sido durante muchos años profesora de español para grupos de alumnos Erasmus³ y, con posterioridad, coordinadora Erasmus para los alumnos de Filología Hispánica en la Universidad de Alicante, en contacto muy directo con sus inquietudes, por lo que se refiere a su integración lingüística, académica y social en nuestras aulas universitarias. Por otro lado, como profesora de la Facultad, he tenido y sigo teniendo cada vez más alumnos extranjeros, tanto en asignaturas de grado como de posgrado, que comparten aula con alumnos de lengua materna española. Paralelamente, la tutorización de prácticas preprofesionales de español para extranjeros en institutos de secundaria (con el aumento de alumnos no nativos gracias a la inmigración), me ha permitido ponerme en contacto con otra dimensión del tema de la enseñanza a través de contenidos, no ya desde la perspectiva universitaria, sino en otro nivel educativo; nivel al que se dedican prioritariamente los colegas de inglés como lengua extranjera, con los que trabajamos codo con codo en el Grupo de investigación en “*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante*” (ACQUA)⁴.

Quiero decir con ello que son muchos los motivos que me han llevado, desde hace años, a interesarme por la especificidad de este tipo de enseñanza; y que los diferentes prismas desde los que se puede abordar la cuestión, como acabamos de comprobar, nos permiten tener una visión más amplia de una realidad ya de por sí compleja. De hecho, no puede observarse desde una sola perspectiva, pues en ella confluyen aspectos que tienen que ver con la psicolingüística (por los procesos de adquisición), con la metodología didáctica (por el modo en que se imparten las clases), con la lingüística (por el estudio de las lenguas de especialidad) y con la política educativa (por las decisiones sobre incentivos a la movilidad estudiantil y sobre impartición de ma-

terías en diferentes lenguas vehiculares). De todo ello tratamos a continuación.

I Tres dimensiones del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) respecto al español

Hemos citado ya varias veces las siglas AICLE y tal vez debiéramos comenzar por definir claramente en qué consiste este concepto. En realidad, se trata de la traducción al español de las siglas *CBL* (*Content Based Language Learning*) o *CLIL* (*Content Language Integrated Learning*), traducción que debemos a una de las mayores expertas en adquisición de segundas lenguas en España. La profesora Carmen Muñoz, en su artículo en colaboración con Teresa Navés⁵, pretendía concienciar a las familias de la utilidad de que sus hijos aprendieran inglés no ya mediante asignaturas de lengua inglesa, sino impartiendo en inglés algunas de las materias cursadas, con el objetivo de aumentar la cantidad de input recibido, entre otras cosas. Así, al intentar explicar en qué consistía el CLIL, acuñó unas siglas que ya han pasado a formar parte de la terminología de la lingüística aplicada al español. Hay otras maneras, si bien no tan sintéticas, de referirse a este concepto; el Instituto Cervantes, por ejemplo, en su valiosísimo *Diccionario de términos clave*, habla de “aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias”, que define textualmente como:

[...] una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estudiar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2, sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2⁶.

Evidentemente, a pesar de que ahora se hable tanto de ello, esta propuesta no es ninguna novedad, sino que tiene su base en los principios de los programas de inmersión que se han llevado a cabo desde hace décadas. La matización que podría hacerse es que estos suelen implantarse en comunidades bilingües, con un tratamiento especial de la lengua minoritaria y/o minorizada; mientras que se suele hablar de programas AICLE para referirse a contextos de lengua extranjera (aprendi-

zaje de inglés por contenidos en centros de secundaria en Italia o España, por ejemplo).

La primera pregunta que se nos plantea, obviamente, es la utilidad de este tipo de programas; no es este el espacio para argumentarlo, pero sí podemos afirmar que existe unanimidad entre los expertos respecto a los beneficios de su aplicación en la enseñanza de idiomas⁷. Ahora bien, si nos planteamos sobre qué lenguas se ha experimentado en el pasado y se está trabajando prioritariamente en la actualidad, no cabe duda de que habremos de referirnos al inglés, por su preeminencia como segunda lengua a nivel internacional. Y, por motivos más bien sociolingüísticos, en España se ha investigado en estos temas más en lenguas como el vasco o el catalán⁸, que en el propio español.

Por tanto, si pensamos en la lengua española y en todo lo que se relaciona con su enseñanza por contenidos, podemos hablar de tres dimensiones distintas:

- a) En primer lugar, podemos incluir los programas de inmersión en español en EE.UU., de ya larga tradición, sobre los que existe amplia bibliografía, y cuyo contenido excede los límites del presente artículo.
- b) En segundo lugar, la enseñanza de/en español en secundaria y Bachillerato por parte de alumnos no nativos, sea en contexto de lengua extranjera, fuera de España, sea en contexto de segunda lengua. Nos referimos a la enseñanza de la lengua a través de las materias curriculares en ámbito escolar, aspecto que en la actualidad, en España, se relaciona directamente con la enseñanza de español como nueva lengua por alumnos no nativos escolarizados en nuestro sistema educativo⁹.
- c) Y el aprendizaje de la lengua por parte de alumnos no nativos a través del estudio de asignaturas en el contexto universitario¹⁰.

De todas ellas, por los motivos antes descritos, nos centraremos en esta última, por lo que se refiere al contexto universitario español, si bien haremos algunas referencias al tema del español en secundaria en España. En ambos casos, las circunstancias que justifican el auge de esta disciplina son, por un lado, el incremento de los movimientos migratorios que ha hecho aumentar la escolarización de alumnado no nativo de español en nuestras aulas; y, por otro, la internacionalización de los estudios y la intensificación de los intercambios universitarios, en especial con la nueva dimensión que está adquiriendo el Espacio Europeo de Educación Superior¹¹.

Por lo que se refiere al primer tema, es obvio que los alumnos que se incorporan a nuestro sistema educativo, procedentes de lenguas y cultu-

ras muy diversas, necesitan, además de un español meramente comunicativo, una serie de habilidades de competencia académica y lingüística para comunicarse en el aula y desarrollar conceptos de las áreas curriculares (léxico, estructuras, símbolos específicos, etc.). En este sentido, Villalba y Hernández¹² han descrito con detalle la situación, focalizando el tema en la necesidad de aprender lo que han denominado *español como lengua de instrucción*:

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.

Sin duda, en estos momentos, se están desarrollando abundantes manuales para este contexto educativo, combinables con otros materiales didácticos de ELE, generales o contrastivos¹³. Y su especificidad tiene que ver con la especial atención que prestan al español como lengua de instrucción, a los contenidos, la terminología y los textos de las materias que los alumnos han de cursar. Por otro lado, resulta fundamental el papel de las adaptaciones curriculares para este tipo de estudiantes, que consisten en versiones de los textos y las actividades de determinadas materias, teniendo en cuenta que los destinatarios no tienen la competencia lingüística de un nativo en español¹⁴.

Por lo que se refiere al segundo de los temas planteados, la enseñanza del español como segunda lengua en nuestras universidades, con la experiencia acumulada tras más de dos décadas de Programas Erasmus y Sócrates, lo que podemos constatar es una internacionalización evidente de nuestras aulas universitarias. En buena lógica, esta tendencia no va a hacer sino crecer, con la filosofía que propugna el Espacio Europeo de Educación Superior y la continua incentivación de la movilidad estudiantil. Por ello, quizá sea el momento de preguntarnos de manera crítica cómo se está llevando a cabo esta docencia, desde una perspectiva lingüística, por lo que respecta a la adquisición tanto de la lengua como de los contenidos impartidos. De ello tratamos en el siguiente apartado.

SUSANA PASTOR CESTEROS

2 Características de la adquisición del español como segunda lengua (por contenidos) en contextos universitarios

Al abordar esta cuestión, lo primero que debiéramos plantearnos es: ¿podemos hablar de AICLE en un ámbito universitario en el que se trabaja con el español como SL? Esta duda inicial viene planteada porque en gran parte de la bibliografía sobre CLIL¹⁵, se intenta acotar este concepto, limitándolo al contexto de lengua extranjera (y el ejemplo paradigmático es la enseñanza del inglés en todo el mundo no angloparlante, en primaria y secundaria). Sin embargo, en nuestra opinión, esta es una visión restrictiva del fenómeno, pues no hay motivo para dejar a un lado lo que puede suceder dentro de un aula en la que las enseñanzas son impartidas en una lengua que no es la materna de los estudiantes, independientemente de si estos están o no en inmersión, es decir, de cuál sea el idioma hablado en esa sociedad. Es lo que sucede tanto con los estudiantes españoles que reciben docencia en inglés, como con los estudiantes extranjeros que aprenden en español. La opinión de M^a Luz Suárez, que compartimos, en el sentido de reconocer la implantación de AICLE en el ámbito universitario, es clara:

En los últimos años, sin embargo, estamos asistiendo al desplazamiento de esta práctica docente hacia la universidad [se refiere a clases de diferentes materias en inglés]. La creciente necesidad por parte de las instituciones de, por un lado, captar alumnos de terceros países y, por otro lado, de fortalecer los perfiles internacionales para alcanzar ventajas competitivas augura que esto no ha hecho más que empezar. Esta situación está generando cierta preocupación en algunos ámbitos: algunos departamentos de lenguas temen que cualquier giro hacia la enseñanza por medio de L₂ pueda llevar directamente a cuestionar la necesidad de una instrucción lingüística paralela, y, por su lado, los profesores que imparten ciertas materias en L₁ ven sus clases peligrar. Paralelamente, se están iniciando intensos e interesantes debates en torno a las metodologías a utilizar para que estos nuevos contextos educativos redunden en el desarrollo eficaz de la competencia en lenguas extranjeras para un mayor número de jóvenes¹⁶.

Si pensamos, por un lado, en la situación que plantea el aprendizaje de español a través de los contenidos de las asignaturas por parte del alumnado Erasmus, y por otra, en los requisitos que todo programa AICLE de-

biera cumplir con tal de asegurar su éxito¹⁷, podemos hacer una especie de diagnóstico sobre la situación actual en nuestras aulas, a partir de tres criterios: el nivel de competencia lingüística con el que llega el alumnado, el papel que desempeña el profesorado, y el conocimiento de la lengua vehicular, en este caso el español, en su dimensión académica. Veamos cada uno de estos factores.

a. El nivel de competencia lingüística del alumno

El conocimiento de la lengua española por parte del alumno Erasmus que llega a nuestras aulas ha de tener unos mínimos que permitan que el desarrollo de la clase pueda seguirse con cierta fluidez y que aquel pueda intervenir en la misma (de manera oral o escrita), cuando el tipo de actividad así lo requiera¹⁸. Contra todo pronóstico, no siempre se cumple este requisito, entre otras cosas, porque aunque se recomienda tener unos conocimientos básicos de español, no existe un criterio uniforme en toda la universidad española acerca de si debiera o no exigirse una certificación previa (sin la cual no se pudiera acceder al programa), ni, por tanto, acerca del modo en que se certificará dicha competencia. Creo que no sería descabellado exigir al menos un nivel B2 (bien a través del DELE, bien a través de otras opciones de certificación oficial) para poder acceder a nuestras aulas. Ello posibilitaría un seguimiento adecuado de las enseñanzas impartidas y ayudaría a que el rendimiento académico de la estancia fuera mayor.

b. El papel del profesorado

Por parte del profesorado universitario, se requeriría una mayor conciencia de la presencia de alumnado tanto nativo como no nativo de español (y en según qué materias, con mayoría de no nativos) y, por tanto, una cierta preparación y adaptación metodológica, en el bien entendido de que las clases no pueden seguir impartándose de igual modo que ha venido haciéndose hasta ahora, pues la situación es distinta. Entre ciertos profesores, aún se ve al alumnado extranjero como una “fuente de problemas”, especialmente a la hora de evaluar, porque no existen unos criterios claros sobre cómo hacerlo, teniendo más o menos en cuenta sus limitaciones lingüísticas, lo que deja la decisión final, en el peor de los casos, al arbitrio de la opinión del profesor al respecto. En este sentido, y en los casos en que hay abundante alumnado extranjero, el profesorado

debiera sensibilizarse ante este hecho y adquirir la conciencia de que, aunque indirectamente, él también es un profesor de lengua, pues también a través de lo que él dice y de la interacción que se desarrolle en el aula, sus alumnos están aprendiendo español. Qué duda cabe de que cada profesor lo es de su especialidad y no tiene por qué alterar nada que tenga que ver con los contenidos o el rigor metodológico, estamos más bien hablando de cómo se actúa ante este nuevo colectivo. Además, mientras que en el aula de cualquier materia impartida en inglés en secundaria, por ejemplo, alumnos y profesor comparten la lengua materna, y ello permite, en determinados momentos, el recurso a la misma, en el caso que nos ocupa no se da esa circunstancia. Sin embargo, sí se puede disponer de herramientas alternativas, como materiales específicos para estos estudiantes, atención especializada, bibliografía diversificada, etc. Es cierto que ello ya se está llevando a la práctica por parte de muchos profesores que sí son conscientes del cambio y que actúan en consecuencia, pero debemos ser autocríticos y aceptar también que aún queda mucho camino por recorrer.

*c. El conocimiento de la lengua vehicular (E/SL)
en su dimensión académica*

Conocer o no el español académico (terminología, tipologías textuales, pragmática) condiciona sin duda el aprendizaje de las materias. Es muy difícil, por poner un ejemplo, aprobar una asignatura de Derecho sin saber cómo es una clase magistral o cómo se ha de leer un manual universitario (o sin conocer en qué consiste el español jurídico, por otra parte, sobre lo que volveremos más adelante). Pero lo cierto es que no siempre se domina el español académico, por lo que consideramos que cursos específicos, orientados a la adquisición de esta modalidad de la lengua, la académica, e impartidos al comienzo de la estancia en la nueva universidad, podrían contribuir a paliar este problema¹⁹. Ahora bien, ¿en qué consistiría este tipo de enseñanza? Sus objetivos podrían resumirse brevemente en dos: guiar al alumno en el uso del discurso académico del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, manuales, artículos, trabajos escritos, tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito educativo.

Ahora bien, si de español académico hablamos, no podemos dejar de citar a la profesora Graciela Vázquez²⁰, promotora del proyecto ADIEU, quien ha definido la *enseñanza de la lengua con fines académicos* 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.

Para poder estudiar el español académico, hay que acudir a los textos orales y escritos y para ello hay también que realizar un exhaustivo análisis de la actividad docente y averiguar cómo se produce la comunicación en el contexto universitario, dentro y fuera del aula, lo que nos lleva a la identificación de la tradición académica que subyace a una comunidad universitaria²¹. Por este camino nos adentramos en la *vertiente pragmática del uso de la lengua en contextos universitarios* que incluye, entre otros, los siguientes aspectos: 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, cuáles son las funciones de profesor y alumnos, 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. La suma de todos estos aspectos conforma la base de la comunicación en la vida universitaria, pero se trata a menudo de un código no escrito al que no se accede simplemente por hablar la lengua en la que se desarrollan las clases. Y sin embargo, sólo el conocimiento de toda esta dimensión pragmática por parte de los estudiantes extranjeros evitaría frecuentes errores y malentendidos provocados al aplicar pautas culturales de su lengua y cultura maternas en lo relativo a la vida universitaria, lo que se conoce como transferencia negativa. Una manera de acceder a esta información es incluirla entre los contenidos de un curso de español académico destinado a alumnos Erasmus, que desde aquí propugnamos.

Ahora bien, además de esta vertiente tanto lingüística como pragmática, el discurso académico con el que habrá de trabajar el estudiante

Erasmus incluye un componente específico, más allá de la lengua estándar, que dependerá del tipo de estudios que curse y que se relaciona con la lengua que habla la comunidad científica de la especialidad de que se trate. Si estamos en la Facultad de Medicina, por ejemplo, tendremos que tener en cuenta, aparte de lo ya comentado, la terminología y el tipo de textos de la comunidad científica médica. Y es en este punto donde entramos a considerar la relación de lo que se ha venido en llamar español para fines específicos con el tema que estamos tratando.

3

Español por contenidos y español como lengua de especialidad en la universidad

Cuando un alumno Erasmus accede a este programa con la intención de cursar unas determinadas asignaturas, necesita sin duda, además de todo lo comentado hasta ahora, conocer el español en su dimensión de lengua de su especialidad. Este es el tipo de competencias que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), primero, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), después, incluyen en el nivel C1, junto con las competencias académicas anteriormente descritas.

Partimos de la base del auge cada vez mayor del estudio del español con fines específicos. Casi podríamos decir, de modo más riguroso, del español profesional y académico, pues con este término, en parte acuñado para el inglés por el profesor Enrique Alcaraz²², se recogen los principales ámbitos de actuación a los que la denominación anterior también se refería, si bien de modo más preciso: español académico, jurídico, de los negocios, de la ciencia y la tecnología, de la medicina, del turismo, etc. Otro modo de mencionar el mismo concepto es hablar de *español como lengua de especialidad*, como hace, entre otros, una de las mayores especialistas en el tema, Josefa Gómez de Enterría²³, quien lo define del siguiente modo:

Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados. [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales. [...] Además también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o

humanas, técnicas etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc.²⁴.

Respecto a las causas que están en el origen de la enseñanza de lenguas extranjeras como lenguas de especialidad, hay que citar en primer lugar el creciente aumento de la demanda de formación en idiomas por motivos externos como los intercambios culturales, educativos y científicos, el influjo de las nuevas tecnologías comunicativas, la internacionalización de los mercados y, consecuentemente, de las posibilidades laborales, los requisitos para obtener una beca o un empleo, la actualización requerida para desempeñar un trabajo adecuadamente... Todo ello genera una necesidad “social” de acceder al conocimiento de lenguas extranjeras que, en paralelo a su ampliación, posibilita su diversificación en función de los intereses particulares. Entre otras cosas, porque cambia también el perfil del aprendiz: no es ya alguien que quiere aprender una lengua en su variedad estándar, de modo general, sino un individuo que desea aprenderla para hacer algo en particular, para comunicarse en un espacio profesional o académico claramente delimitado. Éste es sin duda el punto de partida. Y el que caracteriza, paralelamente, el perfil del estudiante Erasmus, que, por un lado es un alumno en formación, y, por otro, un especialista en potencia (médico, informático, ingeniero, etc.).

Como es sabido, la investigación de la enseñanza con fines especiales surge alrededor del inglés, en su dimensión de lengua científica y académica, a principios de los 60, y se puede decir que se consolida ya en los 80. En cambio, por lo que al español se refiere, viene gestándose desde finales de los 80 para las lenguas de especialidad, y aún con posterioridad, a finales de los 90, para el español académico.

Desde una perspectiva lingüística, hace años que vienen describiéndose las diversas variedades del español como lengua de especialidad, teniendo presentes todas sus dimensiones: terminológica, textual y pragmática.

Y en la medida en que muchos de los que aprenden una segunda lengua lo hacen con un objetivo muy específico hacia el que se enfoca su enseñanza, es evidente que existe una estrecha relación entre la enseñanza del español con fines específicos y el estudio, desde el ámbito de la lingüística y la terminología, de las llamadas lenguas de especialidad. Como decíamos, éstas son las que se utilizan en ciertos tipos de comunicación particulares y restringidos (por ejemplo en la escritura científica, en los informes médicos, en las transacciones bancarias, en

los escritos jurídicos, etc.), que contienen en mayor o menor medida propiedades léxicas, gramaticales y textuales distintas a las de la lengua común. En realidad, nos movemos en el área del estudio de los registros, que son aquellas variedades lingüísticas usadas por un grupo de personas que comparten idéntica ocupación o intereses. Pero, para conocerlas a fondo, es crucial que no nos quedemos tan solo en el nivel lingüístico, sino que lo trascendamos y nos planteemos cómo se establece la comunicación especializada²⁵, que puede darse entre colegas, pero que es también la que se produce en un aula universitaria cuando un profesor explica su materia a quienes serán futuros especialistas de la misma, es decir, sus alumnos²⁶.

Actualmente, existen muchos estudios que describen cada uno de los ámbitos profesionales del español y se ha reflexionado por extenso acerca de la didáctica del español con fines específicos²⁷. Ahora bien, lo que deseamos traer a colación aquí es la relación entre este tipo de enseñanza con la realidad de los estudiantes extranjeros que acuden a nuestras universidades; y una de las primeras personas que llamaron la atención sobre ello fue Gómez de Enterría²⁸, como puede observarse en la siguiente cita:

En cuanto a una posible delimitación de los ámbitos de especialidad con fines didácticos, [...] no hay que dejar de considerar aquí la importancia que ha adquirido *recientemente la enseñanza del español para la comunicación especializada en ámbitos académicos o institucionales* – nos estamos refiriendo a los programas Erasmus o Sócrates que las universidades de la Unión Europea desarrollan conjuntamente – con una fuerte demanda de la lengua de especialidad en los ámbitos de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales, y en el ámbito tecnológico.

En una publicación más reciente, la profesora Gómez de Enterría²⁹ insistía en la importancia de esta dimensión del estudio del español como lengua extranjera:

Con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de español lengua de especialidad con fines académicos, nos encontramos ante una situación condicionada por la demanda institucional que se desarrolla en las Escuelas y Facultades universitarias donde los alumnos extranjeros, procedentes de los diferentes países de la Unión Europea, cursan en España, gracias a los programas Erasmus y Sócrates, los estudios correspondientes a los últimos años de la licenciatura y necesitan, por tanto, llevar a cabo el aprendizaje de español lengua de especialidad correspondiente a su ámbito de estudio. También está la demanda de los alum-

nos que, procedentes en su mayoría de América del Norte o de Asia, vienen a nuestro país a realizar estudios generalmente de postgrado. [...] Sin embargo, con ser ésta una demanda importante, no es ni mucho menos la demanda prioritaria en la enseñanza de ELE/2 con fines profesionales.

Ciertamente, no es la demanda preferente, pero sí es la que muchos profesores como yo tenemos más cercana y la que nos compete más directamente. Por eso consideramos que se deben programar cursos especiales de español lengua de especialidad para los estudiantes de Medicina, Historia, Derecho, etc., que aúnen el español comunicativo con las características del español académico y específico que van a emplear con toda probabilidad en las aulas. Por otro lado, el éxito de estos cursos pasa también por la concienciación por parte del estudiante de que, a través del seguimiento de las clases, está contribuyendo al aprendizaje del español; pues recibir formación en esta segunda lengua, mediante las lecturas, la redacción de trabajos escritos, la interacción en el aula, las tutorías, en definitiva, todo lo que conlleva comunicación en el ámbito universitario, es lo que posibilita el aprendizaje de la lengua por contenidos o, mejor dicho, el aprendizaje a un tiempo de la lengua y de los contenidos. Tanto profesores como alumnos deberíamos ser conscientes de ello, en aras de un mejor aprovechamiento de la docencia universitaria durante el período de estancia del alumno Erasmus.

Conclusiones

Como hemos intentado mostrar, existen tres realidades que se interrelacionan en la enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito universitario: en primer lugar, el aprendizaje de español por contenidos (AICLE); en segundo lugar, el aprendizaje del español con fines académicos y, en tercer lugar, el aprendizaje del español como lengua de especialidad. Cada una de ellas procede de una tradición distinta y obedece también a necesidades diferentes, pero todas confluyen en la situación que hemos descrito. El español es la lengua vehicular de las aulas universitarias a las que acuden estudiantes no nativos que lo han adquirido como una lengua extranjera y en esta lengua se imparten las enseñanzas de todas las materias; para poder asimilar su contenido, estos alumnos han de aprender su registro académico y científico; y, paralelamente, el procesar contenidos en la segunda lengua permite acelerar el proceso de adquisición de la lengua, porque aumenta la cantidad y calidad de input al que están expuestos y porque todo ello les permite interactuar tanto de ma-

nera oral como escrita, lo cual está en la base de todo aprendizaje. Intensificar y favorecer estas tres modalidades de enseñanza es la única manera de contribuir a una mejora del rendimiento real de las estancias de los estudiantes extranjeros, evaluable no solo a nivel lingüístico, sino también académico.

No existen, o al menos yo no he tenido acceso a ellos, datos objetivos sobre el nivel de éxito académico de los estudiantes Erasmus en las materias cursadas durante la estancia en España. Es indudable que desde el punto de vista personal y también lingüístico, la experiencia es sumamente enriquecedora³⁰. Ahora bien, desconocemos, como digo, el alcance de su aprovechamiento académico, lo cual, no lo olvidemos, es también uno de los objetivos del proyecto. Ello puede ser achacable a muy diversos motivos; por un lado, por el desconocimiento del español como segunda lengua en su tradición académica y en su dimensión científica (estructura de las clases y métodos de evaluación; discursos académico y científico). Y, por otro, y siendo también autocríticos, por la escasa adaptación (aún) por parte del profesorado, en la dirección que hemos apuntado en el tercer apartado de este artículo.

Si pretendemos un sistema universitario de calidad y, al tiempo, una movilidad estudiantil cada vez mayor y más provechosa, no podemos descuidar la situación que plantea el hecho evidente de la presencia de alumnos no nativos en nuestras aulas. Disfrutar de las ventajas evidentes de tal situación, por lo fructífero del intercambio desde muchas perspectivas, no nos exime de asumir la responsabilidad de ofrecer programas de enseñanza de español como segunda lengua que incluyan esta dimensión académica y específica, de modo que se pueda aprovechar de manera positiva la adquisición de la lengua mediante contenidos en el ámbito universitario.

ANEXO

Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes)

Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias

El aprendizaje mediante el estudio de materias (en inglés se usan las siglas CBL: *Content Based Language Learning*) es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estu-

diar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos). Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2 sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2.

El modelo admite muchas variantes:

Por un lado, el estudio de asignaturas del currículo en una L2 no es incompatible con la existencia de asignaturas exclusivas de esa L2 en el mismo currículo. Ambos tipos de asignaturas pueden darse en simultaneidad o en etapas sucesivas.

Por otro, la intensidad de asignaturas enseñadas en la L2 puede variar, desde una sola hasta más de la mitad; en este último caso se habla de programas de inmersión.

También pueden considerarse como aprendizaje de la lengua mediante el estudio de materias algunas versiones del enfoque comunicativo; en efecto, en programas de aprendizaje de L2 que no forman parte de un currículo más amplio (como el de secundaria o universitaria), puede optarse por convertir el estudio de un determinado tema en eje de las actividades de aprendizaje, como si ese tema fuera una asignatura de contenidos. En tal caso, lógicamente, el profesor es un especialista en la L2, que ofrece unas clases a partir de textos monográficos que los alumnos han de leer o escuchar y sobre los que han de expresarse y realizar tareas.

Una versión particularmente elaborada del CBLI es el proyecto CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Este proyecto fue desarrollado a mediados de los años 90 del siglo pasado por un consorcio de universidades europeas coordinadas por la de Jyväskylä (Finlandia). En él, además de integrar lengua y contenido, se hace hincapié en otros aspectos importantes e innovadores del aprendizaje de segundas lenguas, como la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Desde los años '90 ha sido muy frecuente la organización de cursos de lenguas mediante el estudio de materias, tanto en los EE.UU. como en Europa. Las razones que se aportan para la adopción de esta metodología de trabajo son varias:

Se observa que el tiempo que se dedica al aprendizaje y uso de la L2 en las instituciones escolares (enseñanza secundaria, universidad) se ve notablemente incrementado. Los alumnos disponen así de más ocasiones para usar la lengua y para construir su propio conocimiento sobre ella.

También se aduce que ve incrementada la motivación de los alumnos, debido al uso significativo de la L2 que están haciendo y a que tal uso se realiza en un contexto social que perciben como más natural que el de la clase de L2.

Finalmente, se juzga beneficiosa la relación transversal que se establece entre los conocimientos adquiridos en la clase de L2 y los de otras disciplinas, así como el hecho de que el desarrollo lingüístico se sustente en otras formas de aprendizaje.

Notas

1. Aunque a lo largo de todo el artículo nos referimos a los estudiantes Erasmus, en realidad la situación que describimos es la misma para todo el colectivo de alumnos no nativos de español, entre los que hay que destacar, por su número, los estadounidenses y, cada vez más también, los asiáticos.

2. En la Università degli Studi di Macerata, durante el curso 1989-90.

3. En los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Extranjeros de la Universidad de Alicante, actualmente integrados en el *Centro Superior de Idiomas* (www.csidiomas.ua.es/).

4. Puede consultarse más información sobre el mismo en el siguiente enlace:

<http://web.ua.es/es/acqua/>.

5. M^a T. Navés, C. Muñoz, *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*, en D. Marsh, G. Langé (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Finland 2000, <http://www.ub.es/filoan/CLIL/padres.pdf>.

6. En el anexo final hemos incluido, por su interés, la ficha completa de la entrada del *Diccionario de términos clave* dedicada al «aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias».

7. D. Marsh, A. Maljers, D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages, 2007. Navés, Muñoz, *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*, cit.; M^a T. Navés, *És prometedora el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE/CLIL) a la llum de la recerca?*, en J. L. Jiménez Ruiz, L. Timofeeva (eds.), *Estudios de lingüística: Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, Universidad de Alicante, Alicante 2009, pp. 189-214; M. Pavesi, D. Bertocchi, M. Hofmannová, M. Kazianka, *Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura*, 2001 <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf>.

8. V. Pascual Granell, *Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2*, en J. M. Baldaquí, J. Borja (coords.), "Caplletra. Revista internacional de filologia", vol. 45; Monogràfic sobre "Educació Plurilingüe", Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Barcelona-València 2008, pp. 121-42.

9. S. Pastor Cesteros, *Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes*, en el monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, en "Linred" (Lingüística en la red), n. 5, Universidad de Alcalá 2007, http://www.linred.com/numero5_anexo1.html; F. Trujillo, *La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación*, en "RedEle", 4, 2005 <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/integra.pdf>;

F. Villalba, M^a T. Hernández, *Español como segunda lengua en contextos escolares*, en S. Lobato, S. Gargallo (dir.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademecum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid 2004, pp. 1225-58.

10. D. Cassany, O. A. Morales, *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*, en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Paidós, Barcelona 2009, pp. 109-28; F. Heather, S. Ketteridge, S. Marshall (eds.), *A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, Routledge, Kentucky 2005; S. Pastor Cesteros, *La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos*, en "Marcoele", n^o 2, 2006 <http://www.marcoele.com/>; M. A. Snow, *A Model of Academic Literacy for Integrated Language and Content Instruction*, en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in SL Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2005, pp. 693-712; M. A. Snow, D. M. Brinton (eds.), *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*, Longman, White Plains (NY) 1997; M. A. Snow, M. Met, F. Genesee, *Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*, en "Tesol Quarterly", 23, 1989, pp. 201-17.

11. Puede ampliarse la información sobre los cambios que implica para nuestra universidad el Espacio Europeo de Educación Superior en <http://www.eees.ua.es/>.

12. Villalba, Hernández, *Español como segunda lengua en contextos escolares*, cit., p. 1233.

13. Resulta ilustrativo constatar cómo desde hace algunos años estamos viviendo un resurgimiento de los materiales didácticos contrastivos (manuales con versiones especiales para alumnos de una determinada lengua materna, libros que recogen las dificultades específicas de aprendizaje en función de la lengua de partida, etc.).

14. C. Carbó, *Un paseo lingüístico por la historia*, en J. Martí Contreras (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española*, Universidad de Valencia, Valencia 2007, pp. 151-60. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2341071&orden=85931.

15. D. Marsh, *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*, University of Jyväskylä, Finland 2000; D. Marsh, A. Maljers y D. Wolff (eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages, 2007.

16. M^a L. Suárez, *Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)*, *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*, Universidad de Deusto y Univ. Politècnica de Catalunya, Bilbao 2005, http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_jac/05/JAC05-MLS.htm.

17. Navés, *Es prometedor el futur de l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE/CLIL) a la llum de la recerca?*, cit.

18. V. Codina, E. Usó, *Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos*, en C. Muñoz (coord.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Ariel, Barcelona 2000, pp. 299-315.

19. J. Monge Cosín, *La enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera para fines académicos: Área de Letras*, Memoria de Máster de la Universidad de Alcalá de Henares 2007. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/JesusMonge/Memoria.pdf>.

20. G. Vázquez, *La enseñanza del español con fines académicos*, en J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid 2004, p. 1130. G. Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Edinumen, Madrid 2005.

21. Resulta también muy reveladora la siguiente apreciación: «El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, *el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa significa, en este contexto*, la correcta recepción de textos orales (clases ma-

gistrales, conferencias, discusión en seminarios etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes» (Vázquez, *La enseñanza del español con fines académicos*, cit., p. 11).

22. E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez, F. Yus Ramos (coords.), *Las lenguas profesionales y académicas*, Ariel/IULMA, Barcelona 2007.

23. J. Gómez de Enterría, *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Arco, Madrid 2009, pp. 19-20.

24. En el contexto italiano, M. Cortelazzo (*Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova 2007, p. 7) ha recogido también las diversas denominaciones del concepto de lengua de especialidad: «Le varietà della lingua utilizzate in settori della vita sociale e professionale sono denominate, nei non numerosissimi studi italiani che le riguardano, con nomi diversi e non sempre sinonimi: *lingue speciali*, con la variante *linguaggi speciali* (soprattutto nelle sottospecificazioni *linguaggio scientifico*, *linguaggio filosofico*, *linguaggio sportivo* ecc., ma anche *linguaggio giornalistico*, *linguaggio pubblicitario*, *linguaggio televisivo*); *linguaggio tecnico*; *sottocodice*; *linguaggio settoriale*; *tecnoletto*; *microlingua*».

25. C. Navarro et al. (eds.), *La comunicación especializada*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2008.

26. I. Sanz Álava, *El Español Profesional y Académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*, Editorial Tirant Lo Blanch, Valencia 2007.

27. AA.VV., *La enseñanza de E/LE con fines específicos*, en “Carabela”, n. 44, SGEL, Madrid 1998; D. Cassany, *Afilar El lapicero. Guía de redacción para profesionales*, Anagrama, Barcelona 2007; J. Gómez de Enterría (coord.), *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Edinumen, Madrid 2001; Sánchez Lobato, Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*, cit., novena parte, *La enseñanza del español con fines específicos*, pp. 1109-302; I. Martínez, L. A. Vera, *El español en contextos específicos: enseñanza y investigación*, Fundación Comillas, Comillas 2010.

28. Gómez de Enterría, *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, cit., p. 12.

29. Gómez de Enterría, *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, cit., pp. 66-7.

30. Prueba de ello es el merecido Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional que le fue concedido en 2004 al Programa Erasmus.