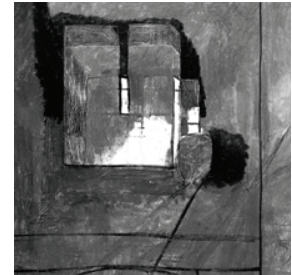


Enseñanza de lenguas a través de contenido académico

David Freeman*

Yvonne S. Freeman**

Traducido por: José Manuel Ocampo***



Resumen

Enseñanza de lenguas a través de contenido académico Content-based Language Teaching

La enseñanza de lenguas basada en contenidos es ampliamente usada porque ayuda a los estudiantes a desarrollar tanto el lenguaje académico, la suficiencia lingüística, como la literacidad, al tiempo que desarrollan el conocimiento del contenido académico.

Abstract

Content-based language teaching is broadly used as it helps students develop both academic language, linguistic proficiency, and literacy, simultaneously building academic content knowledge.

Résumé

L'enseignement de langues basé sur des contenus est utilisé largement parce qu'il aide les étudiants à développer tant le langage académique, la suffisance linguistique que l'alphabétisation en même temps qu'ils développent la connaissance du contenu académique.

Palabras clave

*Enseñanza de lenguas, enseñanza de lenguas a través de contenidos, enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas, modelo protocolario de observación e instrucción adaptada
Language teaching, content-based language teaching, academic-cognitive approach to language learning, formal model of observation and adapted instruction*

* Ph.D. Profesor de Lectura, Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: David.freeman@utb.edu

** Ph. D. Profesora de educación bilingüe, Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: Yvonne.Freeman@utb.edu

*** Docente-asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
E-mail: joey_ocampo@yahoo.com

Introducción

En este artículo exponemos brevemente diferentes enfoques de enseñanza de lenguas. Mostramos cómo los métodos de enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera reflejan los propósitos de los aprendices y las habilidades de los maestros. Sugerimos la enseñanza de lenguas basada en contenidos, porque este enfoque ofrece a los estudiantes conocimiento tanto del contenido como de la lengua, que necesitan para comprender, leer y escribir sobre el contenido que están estudiando. Explicamos cuatro razones para enseñar idiomas mediante contenidos a estudiantes de una segunda lengua. Luego, explicamos qué es lenguaje académico y sugerimos algunas formas en las cuales los docentes pueden ayudar a los estudiantes a lograr suficiencia en el lenguaje académico a través de la escritura de objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura, y recurriendo a la lengua materna de los estudiantes. Concluimos examinando dos enfoques actuales para la enseñanza de lenguas basada en contenidos y planteamos que la enseñanza de lenguas a través de contenidos es un enfoque efectivo para la enseñanza de una segunda lengua.

Enfoques para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera

Los diferentes enfoques para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras reflejan tanto las necesidades de los estudiantes como las habilidades de los docentes. Los enfoques tradicionales de la enseñanza de una segunda lengua se enfocaban en la gramática y el vocabulario de la nueva lengua. Los estudiantes memorizaban listas de vocabulario y estudiaban las terminaciones de diferentes tiempos verbales. Este método de gramática-traducción tenía el propósito de ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades necesarias para traducir idiomas como el latín o el

griego a sus lenguas maternas. Los profesores eran, a menudo, eruditos con un conocimiento profundo de la estructura de los dos idiomas. El foco estaba en la lectura y la escritura, no en la escucha o el habla, y los docentes no tenían que hablar bien las lenguas que enseñaban.

Sin embargo, algunos aprendices de otra lengua tenían como objetivo la comunicación, no la traducción. Varios métodos evolucionaron para enseñar a los estudiantes a comunicarse en una segunda lengua o en una lengua extranjera. Los profesores de estos métodos más comunicativos eran, con frecuencia, hablantes nativos de la lengua destino. Ciertos métodos reflejaban creencias sobre la lengua. Por ejemplo, el *método audiolingüe* (MAL), que incluía memorizar y repetir diálogos, practicar diferentes tipos de ejercicios manipulando la lengua y hacer juegos de rol, estaba basado en la psicología conductista y la lingüística estructural. La idea era que aprendemos por medio de la repetición y era necesaria la corrección inmediata de errores para evitar el desarrollo de malos hábitos. Métodos comunicativos posteriores, como el *método natural* (Krashen y Terrel, 1983), reflejaban una creencia en la naturaleza innata del lenguaje y usaban técnicas diseñadas para involucrar a los estudiantes en el uso auténtico del idioma. Los énfasis eran la comunicación oral y el desarrollo del lenguaje social. La lectura y la escritura eran introducidas en etapas más avanzadas, pero estaban generalmente limitadas a tareas funcionales, como leer un menú o escribir una postal.

El enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas funcionó bastante bien. Los estudiantes aprendían a interactuar con otros en una nueva lengua. Las lecciones introducían gradualmente diferentes aspectos de la segunda lengua. Por ejemplo, las primeras lecciones podían involucrar a los estudiantes en el uso del tiempo presente y las lecciones posteriores requerían del tiempo pasado

cuando hablaban de lo que habían hecho la semana anterior. A los estudiantes no se les enseñaba explícitamente que estaban usando una forma del tiempo pasado del verbo; más bien, ellos adquirirían aspectos adicionales de la lengua mediante su uso.

El enfoque comunicativo satisfacía las necesidades de algunos estudiantes, pero no las de aquellos que requerían llevar a cabo tareas académicas en una segunda lengua o una lengua extranjera. El movimiento a favor de la *enseñanza de lenguas basada en contenidos* empezó a nivel universitario y se filtró, de forma paulatina, hasta grados más bajos. Dado que los docentes necesitan tener habilidades en la metodología de enseñanza de lenguas y el contenido académico para usar un método basado en contenido, a menudo enseñaban en equipo. Por ejemplo, un profesor de biología podía asociarse con un especialista en enseñanza de inglés para satisfacer las necesidades de los estudiantes de biología de bachillerato que están aprendiendo inglés como segunda lengua.

En la actualidad, muchos programas para estudiantes adultos de segundas lenguas aún usan una metodología comunicativa. Este enfoque cubre las necesidades de los estudiantes, la mayoría de los cuales son nuevos inmigrantes, para funcionar en una nueva sociedad. En contraste, en escuelas primarias y secundarias de países de habla inglesa, el enfoque favorito es la enseñanza de lenguas basada en contenidos, el cual está diseñado para dar a los estudiantes tanto la suficiencia en la segunda lengua como el conocimiento en las asignaturas. Adicionalmente, en contextos de inglés como lengua extranjera, los colegios bilingües usan, a menudo, un enfoque basado en contenidos, con algunas asignaturas dictadas en la lengua materna y otras en la segunda lengua o en la lengua extranjera.

También es apropiado un enfoque basado en contenidos para escuelas de primaria y secundaria en las cuales los estudiantes reciben una

clase diaria de inglés u otra lengua extranjera. El profesor de idiomas puede organizar el currículo alrededor de temas que se conectan con el contenido de otras asignaturas que los alumnos están estudiando en su lengua materna o alrededor de temas que son de interés general para los estudiantes de ciertas edades. Estos temas deben configurarse como preguntas que ellos pueden investigar, generalmente usando información de otras asignaturas.

Por ejemplo, los estudiantes podrían investigar sobre un tema, basados en una pregunta como: "¿es saludable la comida rápida?". Ellos podrían estudiar el valor nutricional de la comida rápida, como la de McDonald's o Kentucky Fried Chicken, que se sirve en su ciudad para determinar si es buena o no para ellos. Otro tema que los estudiantes, en un contexto de inglés como lengua extranjera, podrían estudiar, se basaría en la pregunta: "¿cómo afecta dónde vivimos el cómo vivimos?". A medida que estudian este tema, los estudiantes podrían observar cómo las condiciones climáticas afectan las casas en las que vive la gente, lo que comen, los trabajos que tienen y la ropa que usan. Estos son otros ejemplos de temas basados en preguntas: "¿cómo han impactado las nuevas tecnologías nuestras vidas?" y "¿quiénes somos, de dónde hemos venido, y quién nos ha influenciado?". En cada caso, los estudiantes recurren a la información de las áreas académicas para responder estas preguntas y en el proceso pueden incrementar su suficiencia en la lengua extranjera.

Razones para la enseñanza de lenguas a través de contenidos

Hay cuatro razones para enseñar lenguas a través de contenidos a estudiantes de una segunda lengua (Freeman y Freeman, 2007). En primer lugar, cuando los docentes enseñan lenguas a través de contenidos, los estudiantes aprenden la lengua y el contenido al mismo tiempo. No hay necesidad, y efectivamente, no hay tiempo, para enseñar la lengua prime-

ro y luego el contenido. De la misma forma en que los niños que crecen en un ambiente bilingüe pueden desarrollar dos lenguas de modo simultáneo, los aprendices de una segunda lengua o una lengua extranjera en clases donde los profesores hacen énfasis en estructuras y formas lingüísticas mientras están enseñando literatura, ciencias, ciencias sociales y matemáticas, aprenden la lengua de instrucción y el contenido académico.

En las primeras etapas del desarrollo de la lengua, los profesores requieren usar más técnicas para hacer comprensible la enseñanza, así que la cantidad de contenidos que se puede enseñar debe ser reducida necesariamente. A medida que los estudiantes logran mayor suficiencia en la segunda lengua, pueden aprender más contenidos en ella. Sin embargo, en cada etapa del desarrollo del lenguaje, los estudiantes de segunda lengua o lengua extranjera también deben aprender contenido académico. Desarrollar altos niveles de suficiencia en lenguaje académico y contenido académico toma tiempo; por eso, es importante que los estudiantes aprendan la nueva lengua y el conocimiento de la asignatura desde el comienzo.

La segunda razón es que este enfoque mantiene el lenguaje en su contexto natural. Es natural hablar sobre la hipotenusa de un triángulo si se está estudiando geometría. La matemática es el contexto natural de esta palabra. A medida que aprenden esta palabra, los estudiantes también aprenden cómo está relacionada con otras palabras, como *triángulo*. Es más fácil aprender palabras en un contexto que en aislamiento o como parte de una lista de palabras desconectadas. Las palabras clave de diferentes asignaturas son comprendidas mejor como parte de una red de términos relacionados, necesarios para entender algún aspecto de una materia. En el área de la literatura, por ejemplo, es más fácil comprender un término como *conflicto* en el proceso de hablar sobre el desarrollo de la trama. Los estudiantes llegan a comprender que el *conflicto* como

parte del desarrollo de la trama, está relacionada con otras palabras, como *clímax* o *desenlace*. La enseñanza de lenguas basada en contenidos se presta naturalmente para presentar vocabulario en contexto.

La tercera razón para enseñar lenguas a través de contenidos es que los estudiantes tienen motivos para usar la lengua que están aprendiendo. No están memorizando palabras para una prueba, que muy pronto olvidarán. En cambio, necesitan usar las palabras a medida que escuchan clase, hablan con sus compañeros, leen libros de texto y escriben reportes. El uso del vocabulario lleva a un aprendizaje más profundo y una mayor retención. Un estudiante de segunda lengua o lengua extranjera que estudia geometría desarrollará mejor comprensión de la *hipotenusa* a medida que escucha al profesor explicar las partes de un triángulo, lee pruebas en su libro de texto y se involucra en actividades de solución a problemas. Otro ejemplo es que en cuanto este alumno estudia literatura, llegará a comprender la palabra *conflicto* cuando escriba un análisis del desarrollo de la trama en una novela. En cada caso, el estudiante está motivado por aprender la lengua que necesita hablar, leer y escribir sobre el contenido académico.

Una última razón es que los estudiantes aprenden el vocabulario académico y las estructuras de texto de las diferentes asignaturas. Así como lo muestran los anteriores ejemplos, los estudiantes aprenden palabras clave como *hipotenusa* o *conflicto*, en el proceso de escuchar, leer, hablar y escribir sobre áreas académicas. Los estudiantes también comprenden que en diferentes contextos la misma palabra tiene diversos significados. En matemáticas, los estudiantes aprenden las *tablas* de multiplicar (*multiplication tables*). En química, pueden estudiar la *tabla* periódica (*periodic tables*). En geología, encuentran la capa freática (*water table*). Y a medida que estudian las diferentes asignaturas, consultan la *tabla* de contenidos (*table of contents*). También aprenden a reunir información de gráficos y *tablas* (*tables*). Estu-

diar una palabra como *tabla* (*table*) como parte de una lista, nunca prepararía a un estudiante para aprender los diferentes significados del término en diferentes asignaturas.

Los estudiantes aprenden más que vocabulario académico a medida que aprenden a través de contenidos. También aprenden las formas de escribir usadas en diferentes campos académicos. El lenguaje académico incluye el conocimiento de los diversos géneros usados en varias disciplinas académicas. Por ejemplo, un reporte de historia es distinto a una narrativa personal. Los estudiantes empiezan a reconocer estas distinciones a medida que leen y escriben en las diferentes asignaturas. Así mismo, aprenden a usar la lengua para otras funciones, como describir, explicar o persuadir. La única forma en que los estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera puedan desarrollar el lenguaje académico que necesitan para el éxito escolar es estar inmersos en esa lengua a medida que estudian las asignaturas. En la siguiente sección, explicamos con más detalle el constructo del lenguaje académico.

¿Qué es lenguaje académico?

Uno de los primeros investigadores en definir *lenguaje académico* fue Cummins (1981), quien diferenció entre *lenguaje conversacional*, el cual denominó *habilidades comunicativas básicas interpersonales* (HCBI), y *lenguaje académico*, el cual llamó *suficiencia cognitiva en el lenguaje académico* (SCLA). Cummins tuvo en cuenta dos dimensiones del lenguaje al hacer esta diferencia: el apoyo contextual y la exigencia cognitiva.

Toda lengua se da en un contexto. Sin embargo, la cantidad de apoyo no lingüístico puede variar enormemente. Por ejemplo, al hablar con alguien cara a cara comprendemos mucho del mensaje por el tono de la voz, la expresión facial, los gestos y demás. Si la conversación es sobre algo que conocemos bien,

nuestro conocimiento previo nos da un contexto extra. Adicionalmente, si podemos ver lo que estamos discutiendo, o si tenemos imágenes u otras ayudas visuales, es más fácil seguir la conversación, aun si no tenemos total suficiencia lingüística. Cummins (2000) se refiere a esto como *lengua integrada al contexto*. Un buen ejemplo de la lengua integrada al contexto sería una conversación con un amigo sobre el clima mientras estamos parados bajo la lluvia con nuestras sombrillas esperando el transporte escolar. Aun si algunas de las palabras u oraciones no son claras, podemos seguir el hilo de la conversación bastante bien y también contribuir a ella.

En contraste, a veces la lengua tiene un contexto reducido. En algunas situaciones tenemos que depender mucho más de las palabras que de cualquier otra pista visual. Un ejemplo podría ser leer una pregunta de un examen en una prueba estandarizada. A menudo las preguntas de una prueba no están relacionadas entre sí, entonces las otras secciones de la prueba no dan claves extra. Además, no hay pistas visuales; quien toma el examen tiene que confiar en su conocimiento de la lengua. La lengua de contexto reducido no se limita al lenguaje escrito. Muchos estudiantes de inglés tienen problemas para seguir las clases en el colegio si el profesor simplemente habla. Por otro lado, el profesor puede hacer la clase más contextualizada usando PowerPoint, un organizador gráfico o un videoclip. Mientras estas ayudas son útiles para todos los estudiantes, son especialmente benéficas para los de segundas lenguas, porque ellas reducen la dependencia de los estudiantes en las claves lingüísticas para entender la clase.

El segundo factor que Cummins (1981) considera es la *exigencia cognitiva*, la cual puede ir desde poco exigente cognitivamente hasta cognitivamente exigente. La exigencia cognitiva no depende tanto de la materia, sino del conocimiento previo de una persona. La conversación sobre el clima es poco exigente, porque la mayoría de la gente sabe bastante sobre

ese tema. No se necesita gastar mucha energía mental para decidir si está lloviendo o no. Por otro lado, aprender un nuevo concepto matemático puede ser muy exigente. Un niño que aprende a multiplicar dos números tendría que dedicar gran atención y memoria a esta tarea. Por supuesto, los estudiantes mayores verían la multiplicación bastante fácil y no muy exigente cognitivamente.

Un ejemplo de cómo la exigencia cognitiva cambia con la experiencia es conducir un auto. Alguien que aprende a conducir un auto podría estar abrumado por todo aquello a lo que hay que prestar atención y recordar. ¿Qué pedal presiono? ¿Qué manija uso para encender los limpiabrisas? ¿Cuándo empiezo a girar el volante? ¿Dónde miro si quiero cambiar de carril? Para un conductor nuevo, conducir un auto es exigente cognitivamente, pero después de un tiempo, se vuelve mucho más fácil. Podemos conducir a casa después de clase y es casi como si estuviéramos en piloto automático. Nuestras mentes están libres para pensar sobre muchas cosas diferentes a nuestra conducción. Podemos repasar cómo estuvo la clase o decidir qué deberíamos hacer cuando lleguemos a casa. Podemos hacer todo esto mientras realizamos las funciones básicas de la conducción. Ésta no es en absoluto exigente cognitivamente para los conductores experimentados.

El lenguaje conversacional se define como el lenguaje que está ligado al contexto y que es poco exigente cognitivamente. En contraste, el lenguaje académico tiene un contexto más reducido y es más exigente cognitivamente. La mayoría de las tareas escolares implican lenguaje académico. El objetivo de los profesores es ayudar a los estudiantes de segunda lengua a desarrollar el lenguaje académico que necesitan para las tareas escolares. La mejor forma de hacerlo es proporcionando contextos adicionales de distintas formas, a medida que los profesores involucran a los aprendices en los estudios de las asignaturas. Aquellos pueden contextualizar las tareas académicas organizando el currículo alrededor de temas,

usando ayudas visuales y promoviendo muchas actividades en grupos pequeños y también labores prácticas, como lecciones de ciencias en las cuales los estudiantes trabajen en grupos para llevar a cabo experimentos. Mientras trabajan juntos pueden hablar y luego escribir sobre lo que están aprendiendo. Este enfoque les ayuda a desarrollar el lenguaje académico que necesitan para el éxito escolar.

Aun con la enseñanza apropiada, desarrollar suficiencia académica en una segunda lengua toma tiempo. Los estudios de Cummins (2000) y Collier (1989) sobre estudiantes aprendices de inglés en Estados Unidos han mostrado que el desarrollo del lenguaje académico toma de cuatro a nueve años. Estos hallazgos se basan en el puntaje estudiantil en pruebas estandarizadas de lectura en inglés. También estudiantes de segunda lengua provenientes de clase media, cuyos padres son universitarios, necesitan en promedio por lo menos cuatro años para que su puntaje alcance el quincuagésimo percentil en las pruebas nacionales reglamentarias administradas en inglés. Por esa razón, no es de sorprender que los estudiantes luchan académicamente. Ellos requieren apoyo a largo plazo para desarrollar la suficiencia en el lenguaje académico, necesaria para aprender las diferentes asignaturas. Los profesores pueden proporcionar el mejor apoyo a los estudiantes de segunda lengua planeando sus clases según objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura.

Objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura

Para enseñar lenguas efectivamente a través de contenidos, los profesores deben desarrollar objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura. En esta sección, describimos y damos ejemplos de estos tipos de objetivos. Un buen enfoque es comenzar con los objetivos de contenido y luego escoger los objetivos lingüísticos y de lectoescritura que los estudiantes necesitan para acceder al contenido.

Los *objetivos de contenido* especifican el conocimiento y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en cada asignatura. Éstos determinan lo que los estudiantes deben saber (conocimiento teórico) y lo que deben ser capaces de hacer para demostrar su comprensión del contenido (conocimiento procedimental). Por ejemplo, en el área de literatura, un objetivo de contenido podría ser que los estudiantes comprendan el concepto de *escenario* en una novela y demuestren este conocimiento escribiendo un análisis de los elementos del escenario en una novela que estén leyendo. Generalmente, estos objetivos son tomados de los estándares estatales o federales para cada grado.

Los *objetivos lingüísticos* se pueden derivar del contenido de la asignatura. Estos objetivos especifican las formas y las funciones lingüísticas que un estudiante debe demostrar al escribir y hablar sobre los temas de las asignaturas. La Asociación de profesores de inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL —Teachers of English to Speakers of Other Languages—, 2006) ha desarrollado estándares de suficiencia lingüística para escucha, habla, lectura y escritura para estudiantes de diferentes niveles de destreza. Este documento puede ser una guía útil para diseñar los objetivos lingüísticos.

Los objetivos lingüísticos pueden ser escritos a nivel textual, de la oración o de la palabra. Por ejemplo, si el tema son los ciclos y los alumnos están estudiando el ciclo del agua, un objetivo de contenido podría ser que demostraran su comprensión del ciclo del agua dibujando un diagrama y rotulando cada fase. Un objetivo lingüístico a nivel textual podría ser que los estudiantes se refieran al diagrama y escriban un reporte científico sobre el ciclo del agua. A nivel de la oración, un objetivo podría ser que usen la voz pasiva en su reporte. Los reportes científicos generalmente emplean la voz pasiva al describir fenómenos. Al nivel de la palabra, el objetivo podría ser usar pistas estructurales para leer vocabulario académico específico, tal como *precipitación* y *evaporación*,

al descomponer las palabras en un verbo como *evaporar* más el sufijo *-ción*.

Los profesores no van a querer escribir objetivos lingüísticos para cada nivel de lenguaje académico cada clase. Sin embargo, con el tiempo, ellos deben centrarse en el lenguaje académico en todos los niveles. Esto ayuda a asegurar que el lenguaje académico no sea interpretado simplemente como vocabulario.

Para tomar un segundo ejemplo, si los aprendices estuvieran estudiando sobre el calentamiento global, el objetivo de contenido podría ser que demostraran su comprensión de este tema haciendo una lista de las razones por las cuales, según los científicos nos han dicho, está ocurriendo el calentamiento global. Un objetivo lingüístico a nivel textual sería que los estudiantes escribieran una explicación científica de lo que han aprendido sobre las causas del calentamiento global. Una explicación científica describe el cómo y el porqué ocurren los fenómenos científicos y describe las interacciones de los factores y los procesos. Otro objetivo lingüístico a nivel textual sería usar transiciones como *uno, otro* y *adicionalmente*, para conectar párrafos en su informe. Un objetivo lingüístico a nivel de la oración podría ser usar conectores como *porque, por esta razón, como resultado*, para formar oraciones complejas. A nivel de la palabra, los estudiantes podrían emplear vocabulario académico en general en sus escritos, tal como *área* o *causa*.

Una forma de ayudar a los estudiantes de inglés a cultivar conciencia metalingüística sería desarrollar un tema sobre lenguas. Durante el tema, ellos podrían comparar y contrastar diferentes lenguas. Un objetivo de contenido para este tema podría ser dibujar un diagrama de Venn, comparando y contrastando su lengua materna con su segunda lengua. Un objetivo lingüístico a nivel textual sería, naturalmente, escribir un ensayo de comparación y contraste. A nivel de la oración, los estudiantes podrían usar cláusulas subordinadas como “el inglés, que requiere el uso de pronombres

como sujetos, difiere del español, el cual puede incluir el pronombre en la conjugación verbal.” (Ejemplo: *Robert is a scientist. He likes studying sea animals. Roberto es un científico. Le gusta estudiar los animales del mar*). A nivel de la palabra, los estudiantes podrían emplear, en sus escritos, vocabulario académico de contenido específico relacionado con las lenguas, como *acento, sujeto y verbo*.

Adicionalmente a los objetivos de contenido y los objetivos lingüísticos, los profesores deberían escribir *objetivos de lectoescritura*. Los objetivos de literacidad especifican las habilidades que los estudiantes necesitan para leer y comprender diferentes textos. Los estudiantes con diferentes niveles de desarrollo de la lectoescritura en su lengua materna y en una segunda lengua necesitarían diferentes habilidades. Sin embargo, aun en la enseñanza de habilidades decodificadoras básicas en una nueva lengua, los profesores deberían mantener el enfoque en la comprensión, de forma que los estudiantes no estén simplemente pronunciando las palabras, entendiendo poco de lo que dicen.

Los objetivos de lectoescritura también pueden ser escritos en diferentes niveles. Por ejemplo, a nivel textual, los estudiantes podrían mirar la portada de un libro y predecir algo del contenido. A nivel de la oración, realizar una actividad de completación usando un pasaje del texto; y a nivel de la palabra, podrían identificar aquellas que riman en un poema y organizarlas de acuerdo con su patrón ortográfico.

Lo que es importante es iniciar con el contenido y luego escribir los objetivos lingüísticos y de lectoescritura y literacidad relacionados. Por ejemplo, en el área de ciencias, si el tema fuera el ciclo del agua y el objetivo de contenido para los estudiantes fuese demostrar su comprensión del ciclo del agua dibujando y rotulando las etapas de éste, un objetivo lingüístico relacionado que incluiría el uso del lenguaje oral a nivel textual podría ser usar esta

ayuda visual para explicar cada etapa en grupos pequeños. Un objetivo de lectoescritura podría ser pedir a los estudiantes que lean un texto sobre el ciclo del agua e identifiquen la idea principal y tres ideas de apoyo.

Cuando los profesores enseñan conscientemente la lengua y la literacidad a través de contenidos, los estudiantes se benefician. Es fundamental, para todos los profesores de segundas lenguas y lenguas extranjeras, reconocer la importancia de enseñar no sólo el contenido académico de las diferentes asignaturas, sino también las habilidades lingüísticas y de lectoescritura que los estudiantes necesitan para comprender la asignatura.

Recurriendo a la lengua materna de los estudiantes

Además de escribir objetivos de contenido, lingüísticos y de lectoescritura, los profesores que enseñan lenguas a través de contenidos pueden ayudar a sus estudiantes a adquirir mayor suficiencia lingüística y conocimiento académico recurriendo al conocimiento de los estudiantes en su lengua materna. Dos formas en que los profesores pueden hacer esto son usando la técnica de vista previa, vista y revisión, y ayudándoles a acceder a los cognados.

Vista previa, vista y revisión

Una estrategia excelente para trabajar con estudiantes de segunda lengua es la *vista previa, vista y revisión* (Freeman y Freeman, 1998). Esta estrategia puede funcionar con estudiantes de uno o varios orígenes lingüísticos. En América Latina, la mayoría de los estudiantes tendrían español como lengua materna. Un ejemplo podría venir de un profesor que ha organizado el tema alrededor de: “¿Cómo afecta el clima nuestras vidas?”. Esta lección está diseñada para enseñar a los estudiantes los diferentes tipos de nubes.

Para la vista previa, si el profesor habla español, entonces puede dar una breve idea general de la lección en ese idioma. También podría leer un libro en la lengua materna de los estudiantes, relacionado con el tema, para introducir conceptos clave. Esta vista previa es un breve anticipo que ayuda a hacer más comprensible la enseñanza en la segunda lengua (inglés, por ejemplo). Otras formas de dar una vista previa incluyen pedirle a un estudiante bilingüe, un asistente, o un padre de familia que lea un libro acerca de las nubes en la lengua materna de los estudiantes. Adicionalmente, el profesor podría presentar un videoclip sobre las nubes, narrado en la lengua materna de los estudiantes. Un profesor también podría pedirles que trabajen en grupos y que hablen en español y hagan una lluvia de ideas sobre lo que ya saben de las nubes. Los estudiantes podrían luego reportar en español o hacer un resumen en inglés de lo discutido.

Durante la vista, el profesor dicta la clase completamente en inglés, usando estrategias para hacer la información comprensible. El profesor muestra imágenes de diferentes tipos de nubes y escribe los nombres de las formaciones de las nubes y sus características bajo las imágenes. Con la ayuda de la vista previa, los estudiantes pueden seguir mejor el inglés y adquirir tanto esta lengua como el contenido académico.

Por último, es bueno tener un corto período de tiempo para la revisión; durante este tiempo, el profesor o los estudiantes pueden usar su lengua materna. El profesor puede hacer una corta revisión y pedirles que se reúnan de nuevo en grupos para revisar las ideas principales de la lección, hacer preguntas y aclarar su comprensión en español y luego reportarle al profesor, en español o en inglés.

La técnica de vista previa, vista y revisión da una forma estructurada de alternar la enseñanza en la lengua materna y en la segunda lengua. Cuando los estudiantes saben que pueden usar su lengua materna para entender

inglés durante la vista previa y la revisión, están más dispuestos a continuar en inglés durante la parte de vista de la lección. De esta forma, ellos tienen acceso a los conceptos académicos que necesitan saber y, al mismo tiempo, adquieren la segunda lengua. Simplemente traducir todo a la lengua materna de un estudiante no es productivo, porque éste dejará de prestar atención al inglés, ya que es más difícil de entender. Esta traducción directa, llamada también *método de traducción*, no lleva ni a la adquisición de los conceptos ni de la lengua. Usar la vista previa, vista y revisión puede ayudar a los profesores a evitar la traducción concurrente, mientras que usan su lengua materna como recurso.

Accediendo a cognados

Una segunda forma de recurrir a la lengua materna de los estudiantes mientras se enseña la lengua a través de contenidos es hacer, a los estudiantes, conscientes de los *cognados* en las lenguas relacionadas (Freeman y Freeman, 2004). Cummins (2000) ha realizado investigaciones que muestran que aquello que los estudiantes aprenden en una lengua es accesible en una segunda lengua. Cummins (2000) se refiere a esto como un *principio de interdependencia*. Él señala que, en la medida en que dos lenguas estén relacionadas, se transferirán algunas características especiales. El español y el inglés, por ejemplo, son lenguas estrechamente relacionadas, y los profesores pueden aprovecharse del vocabulario de los hablantes nativos de español para construir el lenguaje académico en inglés que ellos necesitan. Hay muchos cognados en lenguas como el español y el inglés. Los cognados son literalmente palabras que “nacen juntas” o vienen de la misma raíz. Las palabras pueden ser pronunciadas o deletreadas de forma diferente, pero generalmente son reconocibles entre lenguas, por ejemplo, la palabra en inglés *alphabet* es *alfabeto* en español.

Aunque el inglés es una lengua germana, muchos de los términos escolares en el vocabula-

rio inglés tienen raíces latinas y griegas. Según Corson (1995), cerca del 60% de las palabras usadas en textos en inglés vienen de fuentes griegas y latinas. Dado que el español se deriva del latín, muchas palabras comunes en español son palabras científicas y académicas en inglés. Cummins(2000) indica que la transferencia de conocimiento y habilidades como el conocimiento de cognados no ocurre de manera automática; los profesores necesitan facilitar este proceso mediante lecciones específicas. Ellos pueden ayudar a los hablantes de español a desarrollar el lenguaje académico, haciendo conexiones entre los términos españoles usados diariamente y el vocabulario académico inglés. Varios educadores han promovido esta idea y a continuación revisamos las ideas de dos de ellos.

Williams (2001) sugiere fotocopiar una página de un libro de texto, proyectarla en un acetato y trabajar con los estudiantes identificando palabras que sean cognados. Luego de esta actividad, los estudiantes pueden trabajar en parejas, para encontrar cognados en páginas fotocopiadas de sus textos. Williams también sugiere que los profesores creen un muro de los cognados o un diccionario en el aula, y que los estudiantes puedan añadir palabras a la lista durante todo el año.

Así mismo, Rodríguez (2001) defiende el uso de cognados para enseñar a los hablantes de español. Él sugiere hacer lecciones específicas de estrategias diseñadas para incrementar la conciencia de los estudiantes sobre los cognados; por ejemplo, después de leer un pasaje corto y discutir su contenido, los estudiantes podrían trabajar en parejas para identificar cognados. Luego podrían dar una segunda versión del texto en la cual los cognados son reemplazados por palabras con raíces germánicas; los estudiantes podrían deducir las nuevas palabras comparándolas con los cognados. Lo que es importante en este tipo de lecciones es enfocar la atención de los estudiantes en las características lingüísticas, como los cognados,

que pueden usar más tarde para aumentar su comprensión de los textos académicos en inglés.

Rodríguez (2001) ofrece una lista útil de los tipos de cognados que los profesores podrían presentar. Él anota que algunas palabras mantienen la misma ortografía (hotel); otras se escriben muy parecido, con algunas variaciones predecibles (-tion en inglés se vuelve -ción en español: contaminación, declaración); algunas son menos aparentes, pero comparten la misma raíz (sport - deporte); algunas suenan parecido, aunque su escritura varía (pleasure - placer); otras son cognados para un significado, pero no para otro (letter - letra —del alfabeto—, letter - carta —correspondencia—). Los estudiantes podrían recopilar y categorizar los cognados de acuerdo con estos tipos; también podrían hacer una lista de variaciones predecibles, como las del sufijo inglés "ly" que usualmente aparece en español como "-mente."

Usar la vista previa, vista y revisión, y acceder a cognados, son sólo dos formas en que los profesores pueden aprovechar las fortalezas de los estudiantes en su lengua materna, aun cuando ellos no hablen esas lenguas. El uso de la lengua materna enriquece el contexto y ayuda a los estudiantes de segunda lengua a medida que aprenden la lengua a través del contenido. En la sección final de este artículo hablamos sobre dos métodos de enseñanza de lenguas basada en contenidos que están siendo usados ampliamente: el enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lengua y el modelo protocolario de observación e instrucción adaptada.

El enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas

Chamot y O'Malley (1989) desarrollaron el *enfoque académico-cognitivo de aprendizaje de lenguas* (EACAL) como una guía útil para los profesores que implementan la enseñanza de lenguas basada en contenidos. El EACAL es un modelo cognitivo de aprendizaje diseñado

para ayudar a los estudiantes de segunda lengua, a volverse aprendices activos. Mediante este modelo, ellos se enfocan en conceptos y significados, más que en formas lingüísticas. El enfoque EACAL se podría aplicar, así mismo, en escenarios de inglés como lengua extranjera o segunda lengua. En clases con este enfoque, los profesores enseñan contenido apropiado al grado y trabajan para ayudar a los estudiantes a desarrollar lenguaje académico; también hacen énfasis en estrategias metacognitivas. Ellos aprenden y aplican estrategias específicas a medida que estudian el contenido académico.

Los profesores que trabajan con el enfoque EACAL desarrollan planes de clase que incluyen cinco fases: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. Durante la etapa de preparación, los estudiantes se involucran en actividades diseñadas para activar su conocimiento previo; por ejemplo, una lección sobre el ciclo del agua podría comenzar con una revisión de las diferentes formas que toma el agua. Luego, los profesores presentan nueva información, usando diversas técnicas para asegurarse que la información es comprensible; el profesor puede leer un libro de imágenes corto que muestre los diferentes estados del ciclo del agua y explicar cada uno.

En la tercera fase de una lección EACAL, los estudiantes practican hablando y escribiendo sobre los conceptos presentados. A menudo, durante la práctica, trabajan en grupos cooperativos; ellos podrían ilustrar y nombrar cada etapa del ciclo del agua. La práctica es la parte principal de la clase y es seguida por la evaluación. En EACAL se enfatiza en la autoevaluación de los estudiantes, a quienes se les pide que revisen el vocabulario principal y los conceptos de la lección, y confirmen qué tan bien comprendieron cada uno de ellos. Las lecciones EACAL terminan con actividades de expansión, durante las cuales los estudiantes hacen conexiones entre el conocimiento nuevo que ha sido presentado y lo que aprendieron en clases anteriores.

Chamot y O'Malley desarrollaron muchas lecciones de ejemplo en las diferentes asignaturas para dar a los profesores ejemplos concretos de cómo realizar lecciones efectivas para estudiantes de segunda lengua. Estas lecciones podrían funcionar también en un ambiente en el que inglés es una lengua extranjera. El enfoque y los materiales EACAL han sido muy útiles para profesores que enseñan en clases basadas en contenidos.

El modelo protocolario de observación e instrucción adaptada

La enseñanza de lenguas basada en contenidos ha pasado a través de un número de refinamientos. Desde el primer movimiento hacia la enseñanza basada en contenidos, a través de EACAL, el modelo ha sido probado y mejorado. Aunque toma varios años para que los estudiantes de segunda lengua se desempeñen al mismo nivel que sus pares hablantes nativos, una buena enseñanza basada en contenidos puede facilitar el proceso de adquisición de inglés académico y el conocimiento de las asignaturas.

Uno de los modelos de enseñanza basada en contenidos o enseñanza adaptada, mejor investigados y más altamente desarrollados es el *modelo protocolario de observación e instrucción adaptada* (POIA) (Echevarría *et al.*, 2008). En clases adaptadas, los profesores usan una serie de técnicas para hacer la enseñanza más comprensible para los estudiantes de segunda lengua, a medida que aprenden el contenido académico.

El POIA es una lista de revisión que puede ser usada para determinar si todos los elementos de una enseñanza efectiva están presentes en una clase adaptada. Esta herramienta ayuda a los administradores o investigadores, a evaluar qué tan bien están siendo implementadas, en un aula, las prácticas basadas en investigación. Los observadores que usan el protocolo evaluarán cada uno de estos elementos en una es-

cala de uno a cinco, y los profesores se refieren a esta escala cuando preparan sus clases. El POIA es integral y refleja el mejor conocimiento actual sobre cómo ayudar a los estudiantes a aprender el contenido de la materia y el inglés académico en una clase A.

La lista de revisión contiene treinta elementos agrupados en tres secciones principales: preparación, instrucción y revisión / evaluación. La preparación incluye la planeación de clase y la selección de materiales; en algunos casos, los materiales necesitan ser adaptados o complementados. Una parte importante de la fase de preparación es el desarrollo de objetivos lingüísticos y de contenido. Adicionalmente, los profesores deben desarrollar contenidos de lectoescritura.

La mayor parte del protocolo POIA es la instrucción. Hay seis categorías bajo instrucción: construcción de contexto, información comprensible, estrategias, interacciones, práctica / aplicación y ejecución de la clase. A medida que planean y enseñan, los profesores efectivos construyen el contexto que los estudiantes necesitan para una clase y hacen conexiones entre las experiencias previas de éstos y la lección actual. También planean formas específicas para hacer la información comprensible, usan organizadores gráficos y enfatizan en el vocabulario clave. Consideran, así mismo, las diferentes opciones de agrupar los estudiantes durante la lección. Podrían empezar con grupos heterogéneos y luego trabajar en parejas o grupos pequeños para ciertas actividades. De igual forma, planean cuidadosamente cómo van a modelar la lectura y escritura que los estudiantes harán durante la lección.

La última sección del protocolo POIA se enfoca en la revisión y la evaluación. Los profesores revisan el vocabulario clave y los conceptos de contenido. Ellos deben evaluar si los estudiantes aprendieron el contenido, y los retroalimentan para hacerlos conscientes de su progreso. Una buena clase POIA sería

calificada como alta en las tres secciones del protocolo: preparación, instrucción y revisión / evaluación. Los profesores necesitan amplia capacitación para implementar el POIA; también requieren tiempo para desarrollar planes de clase que respondan a los elementos de la lista de revisión y ajustar las clases a las habilidades lingüísticas de los estudiantes y su preparación académica. Sin embargo, los resultados han sido positivos en colegios que han implementado exitosamente el POIA. El protocolo POIA refleja los elementos clave para enseñar lenguas a través de contenidos. Así como el EACAL, el POIA fue diseñado para ser implementado en escenarios de inglés como segunda lengua; sin embargo, todos los elementos de una buena clase POIA podrían ser aplicados en un escenario de inglés como lengua extranjera.

Conclusión

Una breve mirada a los diferentes enfoques a la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera revela un avance que refleja las necesidades de los estudiantes y las habilidades de los profesores. Los primeros métodos se enfocaban en aprender la gramática y el vocabulario de una lengua, para traducir textos a una segunda lengua o para comunicarse con hablantes de una segunda lengua. El enfoque comunicativo ha dado como resultado varios métodos. Entre tanto, mientras más estudiantes de segunda lengua entran a la escuela, surge la necesidad de ayudarlos a desarrollar el lenguaje académico escolar, además del lenguaje social de la comunidad.

La enseñanza de lenguas basada en contenidos surgió de la necesidad de enseñar la lengua y el contenido académico a estudiantes de segunda lengua. Sugeriríamos que la enseñanza a través de contenido es el mejor enfoque para enseñar una lengua extranjera. Enseña-

mos lenguas a través de contenidos para que los estudiantes puedan aprender la lengua y el contenido al mismo tiempo; adicionalmente, si la lengua es mantenida en su contexto natural, los estudiantes encuentran propósitos reales para usarla y desarrollan el vocabulario académico que necesitan para aprender en las diferentes asignaturas.

El lenguaje académico que deben adquirir los estudiantes de segunda lengua y de lengua extranjera para lograr el éxito escolar va más allá del vocabulario. Cummins (1981) ha definido el lenguaje académico como de contexto reducido y cognitivamente demandante. Los profesores pueden ayudar a los estudiantes a adquirir el lenguaje académico desarrollando objetivos de contenido, lingüísticos y de lecto-escritura. Cuando los profesores se enfocan tanto en el desarrollo de la lengua como en el de la literacidad simultáneamente, los estudiantes de segunda lengua y de lengua extranjera alcanzan altos niveles de desempeño.

Los profesores de segunda lengua y de lengua extranjera pueden aprovechar la lengua materna de los estudiantes para ayudarles a ser suficientes en una segunda lengua; pueden hacer esto usando la técnica de *vista previa, vista y revisión*, a medida que planean e implementan la enseñanza. Adicionalmente, los profesores pueden recurrir al vocabulario de los estudiantes en lengua materna, ayudándoles a acceder a cognados en una segunda lengua, si las dos lenguas están relacionadas, como es el caso del español y el inglés.

Dos modelos de enseñanza de lenguas basada en contenidos que han demostrado tener éxito son el EACAL y POIA. Cada uno de estos métodos sigue muchos de los principios presentados en este artículo. La enseñanza de lenguas basada en contenidos es un enfoque prometedor, que está siendo usado ampliamente en muchos países. Cuando se implementa de manera correcta, lleva a un mayor aprendizaje de la lengua por parte del estudiante y a un mayor éxito académico.

Referencias bibliográficas

Chamot, A. y M. O'Malley, 1989, "The Cognitive Academic Language Learning Approach", en: P. Rigg y V. Allen, eds., *When they don't all Speak English: Integrating the ESL Student into the Regular Classroom*, Urbana, Illinois, NCTE, pp. 108-125.

Collier, Virginia, 1989, "How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language", *TESOL Quarterly*, vol. 23, núm. 3, pp. 509-532.

Corson, D., 1995, *Using English Words*, Nueva York, Kluwer.

Cummins, Jim, 1981, "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", en: *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, pp. 3-49.

_, 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Tonawanda, NY, Multilingual Matters.

Echevarría, Jana et al., 2008, *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, Nueva York, Allyn and Bacon.

Freeman, Yvonne S. y David E. Freeman, 1998, *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 2004, *Essential Linguistics: What You Need to Know to Teach Reading, ESL, Spelling, Phonics, and Grammar*, Portsmouth, NH, Heinemann.

_, 2007, *English Language Learners: The Essential Guide*, Nueva York, Scholastic.

Krashen, Stephen y Tracy Terrell, 1983, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Hayward, CA, Alemany Press.

Rodríguez, Timothy A, 2001, "From the known to the unknown: Using cognates to teach english to spanish-speaking literates", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 8, pp. 744-746.

Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), 2006, *PreK-12 English Language Proficiency Standards*, Alexandria, VA, , Inc., TESOL, [en línea], disponible en: academic.cengage.com/resource_uploads/downloads/1413004628_49485.pdf

Williams, Joan, 2001, "Classroom conversations: Opportunities to Learn for ESL students in mainstream classrooms", *The Reading Teacher*, vol. 54, núm. 8, pp. 750-757.

Referencia

Freeman, David e Yvonne S. Freeman, "Enseñanza de lenguas a través de contenido académico", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 97-110.

Original recibido: mayo 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
