

Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales

Francisco Lorenzo

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla
España

Resumen: Con la superación del formalismo en las ciencias del lenguaje, la educación de la lengua materna y extranjera requiere de una revisión epistemológica. Las tendencias estructuralistas se enfrentan a limitaciones a la hora de formar a los alumnos para operar en un mundo multilingüe y para un uso eficaz de la lengua en la sociedad. Este artículo elabora una propuesta concreta de innovación en educación lingüística que toma los géneros -con un reconocimiento a la teoría lingüística sistémica funcional- como la unidad base de programación lingüística y que se ha implementado en algunos contextos europeos bajo el nombre de 'currículum integrado de las lenguas'. Su desarrollo histórico, su justificación cognitiva basada en el procesamiento natural de la información lingüística y su reflejo en la actividad del aula son objeto de estudio.

Palabras Clave: Currículum integrado de las lenguas, géneros textuales en educación, enseñanza integrada de lenguas y contenidos, bilingüismo, multilingüismo.

Recibido:
2-VII-2009

Aceptado:
18-V-2010

Correspondencia: Francisco Lorenzo (fjlorber@upo.es). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ctra. Utrera Km. 1 41013, Sevilla, España.

Communication linguistics: The genre-based multilingual curriculum

Abstract: With the demise of formalism in linguistics, education of mother tongue and foreign language needs revising. Formal trends fall short of the two major challenges in education today: making students fit to operate in a multilingual world and making them proficient for using language -both L1 and L2- in society, that is, having a full grasp of academic and professional genres. This article makes an actual proposal of curriculum innovation that takes genres -with a nod to the systemic functional theory behind it- as the ultimate unit in language programming and that is being embraced in some parts of Europe under the label: 'integrated language curriculum'. A historical review, a cognitive account based on language information processing, and some structure for classroom implementation are also considered.

Key Words: Language across the curriculum, genres in language education, content and language integrated learning, bilingualism, multilingualism.

INTRODUCCIÓN

La historia social de la lengua señala el inicio del nuevo siglo como un momento de transformación en los modelos sociocognitivos de la comunicación (Baggioni, 2004; Burke, 2004). Se sostiene así que de la misma manera que la invención de la imprenta generó modelos de comunicación radicalmente distintos hasta los de entonces y que la aparición de los estados nación implantó una percepción de la realidad mediada por las estructuras mentales que formaban las lenguas nacionales -el tan superado hoy relativismo lingüístico-, los actuales sistemas de comunicación global han creado modelos sociocognitivos inéditos en la comunicación internacional.

La aparición de una comunidad discursiva global caracterizada por fenómenos como la movilidad, la creación de canales de comunicación transnacionales y la noción de lenguas de fronteras ha incrementado los escenarios multilingües. Determinados comportamientos lingüísticos, como el cambio de código, los diálogos poliglósicos y de comunicación asimétrica en los que coinciden distintas lenguas en el mismo episodio lingüístico, constituyen un rasgo esencial de los entornos comunicativos que se rigen por la eficacia instrumental de las lenguas y asumen con naturalidad las competencias parciales de los interlocutores. Esta *confusio linguarum* que se entendía como propia de cierto primitivismo lingüístico, se encuentra presente en ámbitos de prestigio -los parlamentos supranacionales por ejemplo- donde hoy en día se gestiona con eficacia la diversidad lingüística (Van Els, 2001).

Junto con la globalización del multilingüismo, los nuevos modelos de uso y adquisición de las lenguas vienen marcados por la ruptura con el formalismo lingüístico. Las nuevas aproximaciones teóricas a la actuación lingüística como expresión de un discurso vivo se alejan de visiones

que analizan el lenguaje como un sistema con una lógica interna en el que funcionan estructuras y no personas, una concepción del lenguaje deshumanizada (Hansen, 2001). Las nuevas condiciones que marca la comunicación global ha impulsado el comunicativismo como alternativa a otras visiones de la lengua superadas en la teoría lingüística, pero con gran implantación en distintos ámbitos y entre ellos en uno de los más esencialmente reticentes al cambio y, sin embargo, generadores y reproductores de los modelos culturales, el ámbito educativo.

Este estudio se propone sentar las bases de un modelo lingüístico para los entornos educativos ante una lingüística de la globalización marcada por la existencia de una nueva comunidad discursiva global, marcada por la diversidad idiomática, en la que las fronteras lingüísticas resultan menos claras. Se centra el artículo de esta forma en los modelos que el nuevo paradigma lingüístico comunicativo de la globalización implica en la presencia del lenguaje como disciplina en la escuela en distintos aspectos: diseños curriculares, definición de competencias, modelos de evaluación, entre otros. Lo hace a su vez desde una posición crítica de los modelos tradicionales que no parecen ajustarse a un nuevo concepto de lengua que es de todos, se define por su uso y actúa en contacto con otras, esto es, por una lingüística de la comunicación multilingüe. Dos factores definen esta nueva visión:

- a) La identificación del género textual como unidad lingüística básica de los programas de las asignaturas en los sistemas educativos para todas las lenguas (maternas, ambientales, de inmigración, etc.) como alternativa a las secuencias oracionales.
- b) El tránsito de la escuela monolingüe a multilingüe de acuerdo con las necesidades de una nueva comunidad discursiva global. Esto supone el aprendizaje de las lenguas en el currículo más allá del concepto de idioma extranjero de manera que todas las lenguas se desarrollen en dominios conectados con los contextos académicos y en relación con las materias no lingüísticas.

El estudio trasciende una revisión teórica del modelo aportando una aplicación en un sistema educativo concreto en el que se ha implementado: el sistema educativo en Andalucía (España) que ha sido objeto de una profunda revisión curricular lingüística en torno al concepto de Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) (Junta de Andalucía, 2008). El CIL en Andalucía ha desarrollado propuestas pilotadas, implementadas y evaluadas que utilizan los géneros textuales como unidad de organización del estudio de la lengua materna con prometedores resultados por su incidencia en el incremento de competencia lingüística (Gómez & Arcos, 2007). Por otro lado, el CIL incorpora la diversidad idiomática a las materias no lingüísticas produciendo un proceso de autenticación de la L2 en el aula de manera que esta se presenta en relación con los contenidos académicos de la historia, matemáticas u otras disciplinas y dando lugar a programas bilingües o trilingües.

El CIL en Andalucía, aspecto que este estudio quiere destacar, no pretende ser una propuesta de planificación lingüística aislada, sino que se relaciona con corrientes de lingüística teórica y aplicada formuladas para los entornos educativos, muchas de ellas, sin embargo, perdidas en su formulación teórica y nunca plenamente adoptadas, como en el caso de la integración lingüística curricular en el Reino Unido (Stubbs, 2000). Los epígrafes que siguen presentan las tres líneas de actuación que se llevaron a cabo en el proceso de renovación curricular lingüística en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estas orientaciones son enunciadas en el orden de los epígrafes que siguen:

- a) Una concepción del lenguaje como práctica social propuesta por las teorías funcional-sistémica.
- b) La concepción de la lengua como realidad discursiva inscrita en contextos sociales y culturales.
- c) La aceptación del multilingüismo como rasgo de la mayoría de entornos donde se ubican las escuelas que a veces responden a la diversidad lingüística con lenguas únicas.
- d) La presencia de métodos de enseñanza de lengua de acuerdo con modelos procesuales que emanen de una concepción real de lengua como comunicación.

1. La institucionalización del lenguaje como práctica social

La reciente crónica de Halliday y Hasan (2006) sobre la génesis de la gramática funcional sistémica ofrece además de una descripción del nacimiento de una de las *grand theories* del lenguaje, un testimonio de los modos que operan en los cambios de paradigmas de las ciencias, en este caso de las ciencias lingüísticas. Nacida como teoría marginal en el seno de una Gran Bretaña aún imperial en los primeros años sesenta, el concepto de lengua como semiosis solo se desarrolló en las antípodas australianas abiertas a nuevas corrientes y dispuestas a la revisión de una teoría lingüística anclada en el estructuralismo y marcada por el prescriptivismo (Halliday & Hasan, 2006). La Australia que comenzaba a ser diversa lingüísticamente hasta ser objeto de crítica por los celosos sistemas de inspección británicos que percibían marcas acentuales propias distintas del modelo estándar de la metrópolis, era sensible a la adopción de un nuevo modelo de educación lingüística. Este debía hacer frente a la diversidad lingüística fruto de las nuevas olas migratorias, su *melting pot* particular, y el de la lucha contra la desigualdad social a través de la distribución ecuánime de los recursos lingüísticos mediante la educación (Holmes, 1992; De Mejía, 2002). La realidad, como Halliday y Hasan (2006) han reconocido es que en esos momentos no existía una teoría de la lengua capaz de describir las nuevas sociedades

democráticas, multiculturales y con vocación de participar de un nuevo modelo de sociedad que comenzaba a globalizarse. Es lógico suponer que una teoría del lenguaje tenía que ser de base semántica, una concepción que la lingüística formalista del momento no estaba preparada para producir, como reconocían Halliday y Hasan (2006) en relación con Bernstein (1973) y su descripción de la desigual distribución lingüística como instrumento de impermeabilización de las clases sociales:

“We were not ready for him. We had something of a grammar but we had no semantics. We had hardly a clear concept even of semantics as a stratum within the organization of language, that came partly that Bernstein was making our own work” (Halliday & Hasan, 2006: 21). (Véase Bernstein (1973) para una revisión de los conceptos sobre el lenguaje como socialización).

La trascendencia de la obra de Halliday y Hasan (2006) como base de la educación lingüística actual ha sido suficientemente estudiada con especial atención al desarrollo de los programas nocionales-funcionales (Vez, 2000). En algunos casos, su incidencia se ha hecho presente en las aulas, inspirando modelos de competencia lingüística; en otros, sin embargo, es más nominal que real. La concepción de la gramática como un elemento semánticamente relevante en relación directa con el significado, y el principio de que aprender una lengua es aprender a significar en ella, resultan ejes básicos en los métodos de enseñanza y en el propio concepto del aprendizaje lingüístico, ya hoy indisoluble del concepto hallidiano de ‘potencial significativo’.

Recientemente, su presencia se ha hecho más visible en tanto que es esta visión sistémica del lenguaje la que informa y fija los indicadores internacionales de medición de competencia lingüística que periódicamente exponen a la opinión pública los rendimientos de los sistemas educativos. En el contexto de esta evaluación las pruebas de diagnóstico con mayor implantación internacional -PISA- define la competencia lingüística como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006: 38). La noción imperante de competencia lingüística es en consonancia con una perspectiva lingüística funcional la capacidad de los alumnos para manejar significados como práctica social. Se entiende de esta forma que dado que existe una ‘construcción discursiva de la vida social’, la competencia lingüística conforma un capital cultural que da acceso al sistema de oportunidades que regula la posición social de los individuos (Eggins & Martin, 2003). El objetivo último de cualquier sistema educativo es aún hoy el de convertir a los alumnos en individuos de la comunidad textual que supere un sentido de la alfabetización superficial limitado a saber torpemente codificar y decodificar signos lingüísticos escritos.

Estas pruebas de competencia lingüística internacionales con el potente efecto mediático que acompañan han desencadenado el cambio de modelo lingüístico y el desarrollo de un CIL en el entorno de referencia de este estudio: el sistema educativo andaluz en el que se ha formulado la necesidad de reorientar el currículo lingüístico a niveles textuales.

2. Géneros textuales y organización curricular

La adopción de nuevos modelos lingüísticos en determinados sistemas educativos aporta ejemplos de construcción curriculares innovadoras. La revisión de estos, de sus bases epistemológicas y de sus precedentes históricos constituye el objeto de este epígrafe.

Desde que se ha hecho posible la descripción de la actividad mental en el procesamiento lingüístico, las teorías de lenguaje y su aprendizaje necesitan una dimensión cognitiva que empíricamente confirmen sus bases teóricas. El formalismo lingüístico y su reflejo natural en la educación –los programas estructurales– se han visto cuestionados desde el momento en el que un principio de la lingüística cognitiva es que en el intercambio lingüístico la atención a la forma es absolutamente periférica y viene determinada por los esquemas de significado que se generan. La autenticidad del acto comunicativo hace que los mecanismos de atención de los interlocutores se concentren en la construcción del mensaje hasta el punto que cualquier aspecto formal es generalmente relegado. Este principio de ‘primacía del significado’ es un hecho constatado no solo en adquisición de la L2 en entornos controlados (Van Patten, 2003; Wong, 2005), sino también en la interacción natural en la lengua materna (Preston, 1989) y en el discurso del aula bilingüe (Lorenzo, 2007, 2008). Este hecho pone de manifiesto un conflicto entre las bases teóricas de los programas lingüísticos y el uso real de la lengua en contexto y, por ende, pone en entredicho el estructuralismo oracional de los programas de lengua tradicionales.

Tanto más es así cuando se cotejan los contenidos de los programas con el infinito repertorio de reglas constitutivas de la lengua, de manera que aquellas que sistemáticamente aparecen en los programas tradicionales llegan si acaso al cinco por ciento de las totales (Labov, 2003). Esta cifra invita a pensar que el aprendizaje en las aulas que adoptan el estructuralismo como modelo no se debe tanto al aprendizaje consciente de las reglas que se practican sino al aprendizaje implícito que residualmente pueda tener lugar en el aula al contacto de la lengua no programado. De hecho, la descripción de las estructuras gramaticales tal y como es objeto de estudio en la enseñanza tradicional se centra en valores y propiedades que en muchas ocasiones desaparecen cuando se muestran en uso en un nivel discursivo. La enseñanza gramatical oracional, la que cuenta con mayor presencia en las aulas hasta llegar a denominarse

el ‘método por defecto’, crea un universo lingüístico desconectado del uso real de la lengua resultando una enseñanza casi cabalística antes que un ejercicio de capacitación comunicativa. La conclusión de los gramáticos ante este hecho sugiere una ruptura definitiva con la noción de gramática pedagógica y una reinterpretación desde sus bases:

“We need to reanalyze virtually all of English grammar at the discourse level in order to be able to teach our students rules of grammar that will serve them when they read and write English for academic purposes” (Celce-Murcia, 2002: 156).

Cuando desde una perspectiva funcional sistémica la lengua se entiende como recurso de generación de significados, se sientan las bases para la creación de programas en torno a unidades lingüísticas significativas: los géneros textuales. A diferencia de los programas tradicionales, los programas de géneros textuales incorporan una visión cognitiva, definiendo el concepto clave de género como realidad mental, como un “esquema semántico cognitivo que actúa como un texto”, en algunas de las definiciones que se aportan (Saukonnen, 2003: 42). De esta manera la estructura de los textos se entiende desde la dimensión cognitiva al tomar como perspectiva el modo en que las estructuras mentales procesan el lenguaje y ordenan el flujo informativo (De Beaugrande & Dressler, 1981). La estructura no es así un artificio intelectual sino una estructura informada por los límites cognitivos naturales, por lo que se ha denominado el ‘flujo de periodicidad informativa’ (*periodicity information flow*).

Una visión cognitiva explica así el orden y el desorden de los textos, esto es, la textura a veces lineal y a veces distorsionada que caracteriza al uso del lenguaje en entornos académicos basada en el concepto de ‘metáfora gramatical’, operación que rompe el modo congruente de construcción lingüística para establecer secuencias temáticamente desordenadas que solo tienen sentido por la capacidad de coherencia y cohesión de la lengua. La dimensión gramatical de la oración cobra sentido desde su nueva dimensión cognitiva: que un verbo no puede regir mucho más de cuatro sintagmas nominales, que los niveles de dependencia de las proposiciones no pueden ser más de seis, que no pueden presentarse más de siete elementos informativos a la vez, todos estos son límites naturales que las macrofunciones cognitivas, la memoria y la atención, imponen sobre el uso lingüístico y que se incorporan al análisis lingüístico desde los estudios de géneros textuales (van Dijk & Kintsch, 1998; Christie, 2002; Bernárdez, 2008).

Además de ser el modelo de aproximación natural al estudio del lenguaje, los programas de géneros textuales cuentan con una razón más, el hecho de ser una unidad lingüística con significado social pleno, un rasgo propio de esta unidad presente en las definiciones: “a term that refers to complex oral or written responses by speakers or writers to the demands of a social context” (Johns, 2002: 3).

El aprendizaje se beneficia del uso de la lengua como práctica social en el que los alumnos sean agentes reconocibles por ellos mismos, no en el desarrollo de un metalenguaje desconectado no ya de las necesidades comunicativas sino de su universo conceptual, de sus esquemas cognitivos (*schemata*) y estructuras de conocimiento. Poco sentido tiene para el escolar el estudio del género epiceno, de las subordinadas completivas o los usos del sintagma nominal en función de suplemento. La simbiosis entre forma y significado en las unidades lingüísticas tiene pleno sentido en relación al género como unidad textual al ser en ese nivel donde las propiedades formales del lenguaje significan socialmente: el uso impersonal en las cartas de cese, las enumeraciones en las esquelas, los verbos de volición en los discursos de investidura o los vocativos en las homilías.

Resulta necesario enfatizar la función social de este enfoque destinado en última instancia a una mejor distribución del capital lingüístico entre los que se han denominado los *haves* y *have nots* (Christie, 2002). El objetivo último de incrementar el potencial significativo de los más desfavorecidos quedaba claro desde la misma denominación de programas pilotos, como los australianos: Disadvantaged School Project (Veel, 2006) o Social Power Project (Macken-Horarik, 2002). Estos programas han servido de alternativa a otros sistemas educativos cuando sus deficiencias en educación lingüística se han aireado, ya sea en Estados Unidos (Bunch, 2006), Argentina (Moyano, 2007) o Portugal (Gouveia, 2006). El funcionalismo australiano representado por la Sydney School no aportó solo el mecanismo de diagnosis educativa sino la solución a través de una profunda reforma de la educación lingüística. Difícilmente puede encontrarse una relación más directa entre innovación educativa y política lingüística en los sistemas educativos occidentales. Esta ha sido también la razón del CIL en el contexto andaluz: el de consolidación de modelo lingüístico capaz de garantizar las competencias en comunicación lingüística en un sistema de educación público y universal vinculado a acciones progresistas de política lingüística.

3. Géneros textuales y programas bilingües

Los programas de géneros textuales tienen implicaciones respecto a todas las lenguas presentes en los sistemas educativos. Al igual que en la sección anterior, el presente epígrafe justificará este modelo desde una perspectiva epistemológica, para después ilustrar el modelo con diversos ejemplos.

Como se apuntó arriba, la introducción de programas de géneros textuales ha dado lugar a una ruptura con la visión hegemónica formalista de las lenguas y el lenguaje. En los sistemas en los que ha ocurrido se ha hecho más visible la lengua más que como asignatura como un com-

ponente transversal que impregna todo el currículo y a través del cual pueden concretarse productos textuales propios de cada una de las disciplinas: el comentario de textos históricos en la asignatura de historia, el debate oral en filosofía, el poster o mural en ciencias, etc. El componente lingüístico de esta forma se ha hecho ubicuo en toda la estructura escolar, aspecto que se ha desarrollado desde paradigmas tan conocidos como *Writing across the curriculum* y *Languages across the curriculum*, de especial vigencia en la actualidad (Vollmer, 2007).

Por otro lado, al introducir la organización por géneros en los programas de las lenguas nacionales, la concepción textual y discursiva del lenguaje se ha extendido a la enseñanza de idiomas extranjeros generalmente basados hasta entonces en un débil comunicativismo en el mejor de los casos o el audiolingualismo de inspiración behaviorista en otros muchos. Son diversos los sistemas educativos en los que las asignaturas de idiomas extranjeros, los géneros textuales se han presentado también como alternativas al estudio inmanente de sus estructuras formales o a los programas temáticos basados en la selección de contenidos culturales fragmentados. Desde la idea de una mayor interdependencia de las asignaturas en las que las disciplinas lingüísticas se vinculasen a su uso, los idiomas encontraban mucho más sentido convirtiéndose en materias vehiculares para la enseñanza de disciplinas no lingüísticas, esto es, que los estudios de informática se impartiesen en inglés, la música en francés y las ciencias, matemáticas y educación física, por ejemplo, en español. Este esquema, bastante más hoy en día que una mera disquisición teórica, ha venido a denominarse programas bilingües o multilingües, característicos de los programas educativos de elite en América bajo la denominación CBI (*content based instruction*) y en Europa bajo las siglas CLIL (*content and language integrated learning*).

La presencia del funcionalismo sistémico es evidente aquí no solo como marco teórico sobre el que se construyeron los programas nacionales de segundas lenguas sino también por la especial atención al uso del código, esto es, a la función comunicativa de la lengua en uso. Son Halliday y Hasan (2006) quienes casi aforísticamente sostienen que aprender una lengua es aprender a significar en ella una aproximación acorde al aprendizaje por materias no lingüísticas.

La conveniencia de esta aproximación a la lengua encuentra justificación en los propios hallazgos de la psicolingüística aplicada y los estudios de adquisición de segundas lenguas en entornos formales que apuntan un incremento en la competencia lingüística cuando la lengua se incorpora integrada con contenidos académicos. Por un lado, a través de un estudio de la lengua en contexto al margen del conocimiento explícito de los componentes lingüísticos, los estudiantes desarrollan una mayor 'conciencia metalingüística' por una serie de razones: a) porque cuando se incorporan contenidos de teoría lingüística se vinculan a los procesos de producción textual, b) porque la gramática cobra un sentido más pleno (la gramática oracional viene superada por la gramática del texto), y c) porque los alumnos adquieren una mayor

capacidad de reflexionar sobre la lengua como sistema cuando perciben la dimensión funcional de los elementos gramaticales. Junto con esto –y aspecto central en esta discusión– los programas de géneros textuales en entornos bilingües demuestran corresponderse con altos niveles de adquisición de competencia lingüística y de desarrollo cognitivo (Jäppinen, 2005; Van de Craen, Ceullers, Lochman, Allain & Moundt, 2007). Innecesario resulta subrayar que un dominio de lenguas aumenta el potencial significativo de los estudiantes al dominar los géneros en las lenguas que cuentan con más vitalidad en ciertos dominios: el inglés como lengua global, las lenguas de comunicación internacional en determinadas regiones, como el alemán en Centroeuropa o el español en Latinoamérica o en definitiva cualquier lengua cualquiera que sea su estatus y condición.

El desarrollo de la competencia lingüística en estos sistemas se produce, además, no en aspectos coloquiales de la lengua y en registros informales, sino en la competencia lingüística académica activa para todas las lenguas del currículo –la denominada *advanced literacy*–. El estudio de las lenguas por géneros se concreta, así, en rasgos retóricos, movimientos discursivos que son propios de los códigos elaborados en cualquier lengua, más allá de los matices que la retórica contrastiva haya querido señalar. Dichas operaciones han centrado el interés de los estudios de corpus en géneros textuales que han identificado aquellos rasgos lingüísticos propios de la prosa académica en cualquier lengua, cuyo dominio faculta a los alumnos a producir –y significar– en distintos idiomas y contextos académicos. La capacidad para entender y producir temas marcados, temas textuales, sintagmas nominales expandidos, entre otros rasgos que forman parte del bagaje lingüístico de todo el repertorio académico de los estudiantes (Christie, 2002; Swales & Lindemann, 2001).

Las comunidades escolares bilingües –potencialmente todas– pueden abordar los dominios formales de alfabetización conjuntamente consolidando los rasgos de manera coordinada con el conocimiento, en que las lenguas en su desarrollo establecen lazos de crecimiento que hacen que se apoyen recíprocamente, la ya conocida teoría de la interdependencia (Cummins, 2001). Aún más, al dominio de dicha competencia lingüística avanzada pueden colaborar los profesores de disciplinas no lingüísticas, quienes como usuarios competentes del lenguaje académico en su disciplina pueden realizar una contribución determinante a la educación lingüística:

“I suspect that familiarity with the conceptual semantics of the relevant scientific field in any language is more relevant to successful understanding of a scientific text in English than in general English proficiency, at least beyond a very rudimentary skill in the language. If this is true, that teachers of science may be better prepared to teach scientific English than are teachers of the English language, at least in they sense that the could acquire the necessary language concepts in far less time than language teachers would require to master the necessary scientific ones” (Lemke, 2002: 28).

Puede afirmarse de hecho que cuando los contextos socioculturales no han estado aferrados a una lengua como instrumento simbólico de poder, la introducción de nuevas lenguas en el currículum se ha realizado con naturalidad. La eficacia de los programas bilingües es un hecho incontestable en las más diversas latitudes. Desde los Estados Unidos, en los que pese a la propaganda ideológica del acendrado monolingüismo los programas bilingües bien dotados son marca de *quality schooling* hasta la expansión del español en la escuela secundaria brasileña destinada a facilitar la comunicación en una nueva comunidad –también lingüísticamente– como MERCOSUR. Mención especial merece la experiencia europea, necesariamente más dilatada en estos modelos por los altos índices de diversidad lingüística de la región. Hecho destacable en este sentido resulta Bruselas, en los que la inclusión de hasta tres lenguas en los sistemas educativos deja como resultado niveles de competencias superiores a contextos en los que las lenguas de instrucción se usan fuera de la escuela, es decir, a contextos en los que las lenguas vehiculares son segundas en vez de extranjeras (Housen, 2002). En los más diversos contextos, desde los países de Europa o en el continente americano, la inclusión de segundas y terceras lenguas es una tendencia en aumento, recomendadas por las políticas lingüísticas vigentes.

4. Currículo integrado de lenguas: Base para el desarrollo

La organización de la enseñanza lingüística desde los parámetros anteriores revisa en profundidad la propia estructura del currículum lingüístico en los sistemas educativos, fundamentalmente en tres frentes: la identificación de nuevos contenidos, el tratamiento de estos de acuerdo a una nueva metodología y, por último, la concreción de contenidos y métodos en nuevos programas. La teoría sistémica se hace así práctica con propuestas de implementación en el aula que la trasladan desde la formulación teórica al ámbito aplicado de la lingüística educacional.

a) Los contenidos lingüísticos en las disciplinas académicas:

La visión funcional parte de la revisión de los contenidos lingüísticos desde su nivel discursivo, las unidades lingüísticas textuales. Aunque estos contenidos no son los únicos en aparecer en los programas, la perspectiva textual determina el tratamiento del resto de contenidos (léxicos o gramaticales en el nivel oracional). En este sentido, cualquier actividad dirigida al estudio inmanente de la lengua como sistema, o cualquier incorporación de un metalenguaje desconectado del uso lingüístico encuentra difícil encaje en este enfoque metodológico. Desde el enfoque integrado se sostiene que el aprendizaje lingüístico es un resultado natural de su uso: ‘se aprende lengua comunicando, no se aprende lengua para poder comunicar’. Esto implica

que la teoría lingüística y el conocimiento explícito de la lengua solo tiene sentido si se trata en relación con actividades de recepción y producción textual. En definitiva son los textos los que determinan toda la actividad del aula. Esto hace desaparecer del aula toda actividad desconectada de las necesidades comunicativas de los estudiantes. Vinculados a estas necesidades los contenidos de los programas se renuevan, pasando a estructurarse en función de las siguientes unidades (Feez, 1998; Johns, 2002; Hyland, 2002, 2003):

- Los contenidos con un claro ‘carácter semántico’: las funciones (cómo mostrar desacuerdo en registros formales, cómo acelerar el cambio de turno en el uso de la palabra) y las nociones (cómo formular deseos, cómo expresar planes e intenciones,...).
- Los contenidos lingüísticos ‘supraoracionales’: cómo presentar una conclusión, cómo introducir una idea secundaria en un párrafo, cómo realizar un resumen de acuerdo con las convenciones académicas, etc.
- Los relacionados con ‘destrezas lingüísticas’: cómo tomar notas, cómo preparar una exposición oral pública, cómo esbozar un trabajo académico, etc.
- Los de contenidos ‘académicos’ o profesional cuando estos puedan determinarse: cómo citar fuentes bibliográficas, cuándo y cómo preguntar en una entrevista de trabajo.
- Los relacionados con la ‘gramática oracional’: siempre que se contextualicen, no deriven en disquisiciones terminológicas de poco valor funcional y puedan enunciarse en relación con el producto textual que persiga la unidad didáctica: la adjetivación en la crónica de sucesos, las estructuras impersonales en los textos académicos, los verbos modales en la conversación formal, etc.

En un nuevo giro a la tradición de la lingüística educacional, estos contenidos lingüísticos se integran con el resto de asignaturas de manera que, como se ejemplifica abajo, los productos textuales académicos sirven de soporte natural en su dimensión lingüística a los contenidos históricos, ciencias, etc. La unidad de referencia resulta ser por tanto el género textual entendido en su definición canónica como “a term that refers to complex oral or written responses by speakers or writers to the demands of a social context” (Johns, 2002: 3).

b) El método para la enseñanza de géneros textuales:

Ha sido la metodología de idiomas la que tradicionalmente ha asumido la responsabilidad de formular propuestas que garantizaran el aprendizaje de la lengua, especialmente de las segundas. Tras años de búsqueda del método ideal, de lo que se denominó ‘el método que acabará con el resto’, se entendió que la empresa tenía poco sentido. En muchos casos los principios resultaban válidos en solo ciertos contextos lo que descartaba su valor general. En otros, las

propuestas metodológicas giraban alrededor de algunas ideas fuerza que resultaban tan atractivas sobre el papel como inconsistente en la práctica, fundamentalmente porque no partían de una nueva epistemología de las lenguas y el lenguaje, esto es, de qué es la lengua y de cómo se aprenden. Al ponerse de manifiesto con el nacimiento de la psicolingüística de segundas lenguas y la adopción de la investigación empírica en la lingüística aplicada que muchas de las propuestas eran simplemente precientíficas, el debate metodológico culminó con la aceptación de que *there is no best method* (Prahbu, 1990).

La formulación de una metodología de enseñanza de lenguas, de apropiación de las lenguas, cobra sentido ante una teoría lingüística que reformula el sistema lingüístico añadiendo el contexto como dimensión constitutiva del uso lingüístico y que incorpora al análisis los contenidos semánticos con una ascendencia funcionalista unánimemente reconocida desde sus inicios en obras seminales como *Notional syllabuses* de Wilkins (1976). De esta forma la metodología de lenguas de carácter funcional para los entornos académicos parte de una concepción integrada de lenguas y contenidos presente de forma evidente en las distintas denominaciones que el método adopta: *content and language integrated learning*. Bajo esta denominación u otras, las propuestas de integración de lenguas y contenidos han sido diversas vinculadas en cualquier caso al desarrollo bilingüe (Lorenzo, Casal & Moore, 2009).

Como no podría ser de otro modo en consonancia con la teoría lingüística que las informa, todos los desarrollos funcionales-sistémicos en el aula sintonizan con los modelos de adquisición que abogan por el aprendizaje implícito vinculado al uso que en los estudios de adquisición se denomina *focus on meaning* y de entre ellos el ‘aprendizaje por tareas’ se ha convertido en el modo natural de implementación de la teoría funcional sistémica a las aulas, en el que destaca el aprendizaje social de la lengua en comunidad y el control paulatino de los mecanismos de producción textual hasta llegar al uso autónomo de la lengua.

Por lo que respecta a las propuestas concretas, cada unidad viene determinada por un ciclo de operaciones textuales que marca cuatro grandes fases de trabajo y que podrían ejemplificarse de la siguiente manera (véanse propuestas alternativas en Schleppeggrell & Colombi, 2002; Thomson & Hari, 2006; o más recientemente Junta de Andalucía, 2008 corregida por Lorenzo):

- **Fase de reconocimiento textual:** En esta fase las actividades implican la lectura o ‘**exposición a un texto base**’. Esta fase se denomina en la metodología de segundas lenguas *input phase*.
- **Fase de producción textual:** En esta fase se concreta la realización del producto o tarea que puede ser un producto textual, esto es, de naturaleza lingüística (poema, cartel anunciador,

póster, una receta de cocina, una reseña crítica, un glosario, una composición escrita, etc.) o ‘no textual’, un producto de naturaleza no lingüística pero que emana de un acontecimiento comunicativo auténtico (un *sudoku* resuelto entre tres estudiantes, una maqueta, una disolución química en el laboratorio, instalar un programa nuevo en un ordenador, etc.).

- **Fase de reflexión lingüística:** En esta fase el foco de atención se dirige a los rasgos formales de valor comunicativo. De entre la variedad de actividades que pueden generarse destacan dos modelos básicos: las denominadas actividades estructuradas por *input* y las actividades de textualización que a grandes rasgos juega el papel de centrar la atención en la forma lingüística sin comprometer su dimensión significativa (Camps & Zayas, 2006; Jimeno, 2006).
- **Fase de reconstrucción textual:** Esta fase debe servir para remodelar el texto que individualmente o en grupo los estudiantes han creado incorporando todas las enseñanzas de la fase anterior. La intención es mejorar el producto textual incorporando las enseñanzas alcanzadas. Se trata por tanto de la culminación de un proceso que ha de terminar capacitando al alumno para construir autónomamente ‘**productos textuales adecuado a las convenciones**’. La secuencia de textos que constituirá el programa puede ordenarse por macrogéneros o por tipologías textuales más específicas.

c) Los programas integrados de lenguas en el currículo:

Un programa de géneros textuales en entornos multilingües se basa en una transacción que tiene como objetivo último el desarrollo de una ‘competencia en comunicación lingüística’ cualquiera que sea su presencia en el currículo y su condición: maternas, extranjeras, ambientales, francas, etc. Las materias no lingüísticas aportan la carga significativa, los contenidos y las disciplinas lingüísticas aportan el vehículo de transmisión. Las lenguas no tienen contenidos propios y las otras materias no tienen dimensión fuera del lenguaje. Se produce de esta forma una transacción de marcos conceptuales y modelos textuales.

Las unidades de trabajo que siguen muestran la integración de tres asignaturas en lo que podría constituir una sección de un currículo integrado. Se integran en un escenario hipotético tres disciplinas: la economía que se imparte en inglés, el castellano lengua materna de los alumnos y que se estudia en la asignatura de lenguaje y el idioma extranjero inglés. La materia no lingüística - la economía- aporta el tema, el ámbito y los contenidos: la economía de los países en vía de desarrollo, incorporando los contenidos propios (renta per cápita, producto interior bruto) y programa la realización de un producto textual que ha de realizarse de acuerdo a las convenciones del género: el ‘informe económico’. En la asignatura de lenguaje se incorporan

temas de carácter económico que marquen la conexión con la materia anterior a la vez que se introduce un nuevo modelo textual -los textos discontinuos- en los que se conjuga información textual y visual (Kress, 2007). Son foco de atención contenidos como el pie de foto, las referencias internas a las ilustraciones, la disposición de la información en la página, la maquetación, etc. La aportación textual es la creación de un ‘folleto turístico’ de promoción de un país en vías de desarrollo, en clara alusión con la disciplina no lingüística. Por último, la asignatura de idioma moderno inglés incorpora de nuevo el ámbito de la disciplina no lingüística aportando la creación de un nuevo modelo textual propio de los textos expositivos: ‘la presentación audiovisual’. El producto textual en la L2 viene claramente determinado por el nivel de dominio lingüístico del curso, que en este caso se ha fijado siendo un nivel de Secundaria y de acuerdo con los programas oficiales en nivel operativo (marco) nivel B1.

	LENGUAJE	ECONOMÍA	IDIOMA EXTRANJERO
CONTENIDO	Textos discontinuos Nivel C2	Economía de los países en vías de desarrollo	Textos discontinuos Nivel B2
PRODUCTO TEXTUAL	Folleto turístico para la promoción de un país en vías de desarrollo: Santo Tomé	Informe económico de los países de Sudamérica de acuerdo con los criterios del Índice de Desarrollo Humano	Presentación audiovisual del comercio agrícola de un país de la Commonwealth en vías de desarrollo
LENGUA	Castellano	Inglés	Inglés

Figura 1. Muestra de integración curricular en disciplinas no lingüísticas.

Resulta necesario señalar que el nivel de competencia en la lengua de uso determina el acercamiento a la materia: a las funciones discursivas que puede realizar y al posicionamiento del alumno como emisor. Como bien se ha señalado desde los estudios de géneros lingüísticos en relación con la textura lingüística del discurso histórico, los distintos géneros de la historia requieren de recursos lingüísticos avanzados que no se han terminado de alcanzar en determinados niveles de interlengua (Coffin, 2006). Referidos al currículo integrado de lengua e historia, el alumno podrá abordar los géneros narrativos en los niveles iniciales de competencia (por ejemplo a través de una L3 que aún está intentando dominar), podrán abordar géneros expositivos cuando alcance un nivel de competencia considerable en una L2 y producir textos argumentativos que facultan la adopción de una postura crítica respecto al discurso histórico en los avanzados. En consecuencia, los alumnos podían tener como productos textuales propios de la historia el relato histórico en el que se describe una acción pasada, el comentario de textos históricos en el que se analiza y explica los hechos pasados con sus causas y consecuencias,

o por último, el ensayo histórico argumentativo en el que se presentan críticamente los hechos y se interpreta subjetivamente el pasado. Como resulta evidente, cada uno de estos elementos plantea unas exigencias cognitivas y lingüísticas distintas y progresivamente más complejas.

Siguiendo el mismo formato y mecanismo que en el ejemplo anterior, el cuadro siguiente expone los productos textuales que los alumnos podrán abordar en un curso de historia, en la sección dedicada a historia medieval.

	LENGUAJE	HISTORIA	IDIOMA EXTRANJERO
CONTENIDO	El texto expositivo Nivel C2	Historia medieval y mundo islámico	El texto expositivo Nivel A2
PRODUCTO TEXTUAL	Reseña periodística de una leyenda de Cuentos de la Alhambra	Comentario de textos históricos de las Capitulaciones medievales	Ficha de lectura de una lectura graduada sobre Excalibur y la Saga Artúrica
LENGUA	Castellano	Castellano	Inglés

Figura 2. Muestra de integración curricular en disciplinas no lingüísticas.

Todo esto nos llevaría por tanto a un registro de géneros académicos que el alumno debería realizar como eje central de un proyecto lingüístico de centro, en el que se acuerdan entre otras cuestiones los productos textuales que los estudiantes generarán en un tiempo establecido, un curso académico por ejemplo. La integración del currículo resulta así un documento compartido y consensuado por el claustro y la comunidad escolar.

Comentarios finales

Los nuevos modelos de la comunicación marcados por el valor instrumental, globalizador y de competencias parciales implican un cambio en la concepción del lenguaje en todos los ámbitos y entre ellos en el educativo.

Esta dimensión lingüística opera en el nivel teórico, de teoría lingüística y práctica, de intervención en el aula. Este estudio sostiene que en su vertiente teórica la lingüística de la comunicación descansa en los principios funcionales sistémicos que entienden el aprendizaje lingüístico en función de sus 'ámbitos, contextos y situaciones de uso', y la competencia lingüística en relación con su potencial significativo. Los principios del funcionalismo lingüístico, sensibles a los problemas sociales que encuentran su razón de ser en el lenguaje o en sus manifestaciones,

solo se han impuesto parcialmente en la educación lingüística, con conceptos como la integración curricular o la programación lingüística por unidades semánticas que no siempre han sido bien acogidos en las distintas tradiciones educativas.

El estudio plantea la necesidad de que estos principios se formulen en relación con el multilingüismo y la diversidad lingüística de una manera u otra presente en todos los sistemas educativos y en la redacción de un currículo integrado multilingüe que se ha desarrollado en determinados sistemas educativos españoles que el estudio toma como referencia. El repaso al currículum integrado de lenguas describe la ejecución del producto textual final que enmarca y justifica toda la actividad del aula, la elección de núcleos temáticos comunes sobre los que proyecta la lengua en usos académicos y la metodología activa de carácter funcional y comunicativo. Estos rasgos han sido objeto de atención en estas páginas.

El objetivo es el desarrollo de un sujeto que no solo conozca el lenguaje o conozca a través de él sino que sepa ser distinto por el manejo eficaz del lenguaje en situación. Un sujeto en transición, intercultural, con perfiles distintos por contar con identidades múltiples, un sujeto bicultural y bilingüe que adopta modelos no etnocéntricos de interacción social (Lambert, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baggioni, D. (2004). *Lenguas e nacions na Europa*. Santiago: Laiovento.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza.
- Bernstein, B. (1973). Language and socialization. En N. Minnis (Ed.), *Linguistics at large* (pp. 225-243). Hertfordshire: Paladin.
- Bunch, G. (2006). Academic English in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 284-301.
- Burke, P. (2004). *Languages and communities in early modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, A. & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao.
- Celce-Murcia, M. (2002). On the use of selected grammatical features in academic writing. En M. Schleppegrell & M. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power* (pp. 38-54). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coffin, C. (2006). Reconstructing personal time as collective time: Learning the discourse of history. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 15-45). Londres: Continuum.

- Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Londres: Continuum.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige and bilingualism: International perspectives on elite bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Egins, S. & Martin, J. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 85-105.
- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: Macquaire University.
- Gómez, A. & Arcos, D. (2007). Plan de mejora de la competencia lingüística: Elaboración del proyecto lingüístico de centro. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7 [en línea]. Disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49
- Gouveia, C. (2006). Language, literacy and cultural politics: The debate on the new language curriculum in Portugal. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and literacy: Functional approaches* (pp. 177-188). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (2006). Retrospective on SFL and literacy. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 15-45). Londres: Continuum.
- Hansen, H. (2001). *Changing philologies: Contributions to the redefinition of foreign language studies in the age of globalisation*. Copenhagen: Museum Tuscalunum Press.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Pearson.
- Housen, A. (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal*, 26(1), 45-64.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Jäppinen, A. K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitive development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19, 147-168.
- Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de lenguas. En A. Camps & F. Zayas (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 39-62). Barcelona: Grao.

- Johns, A. (Ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Junta de Andalucía (2008). *El currículo integrado de las lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación [en línea]. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil>
- Kress, G. (2007). Meaning, learning and representation in a social semiotic approach to multimodal communication. En A. McCabe, M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.), *Advances in language and education* (pp. 16-37). London: Continuum.
- Labov, W. (2003). Some sociolinguistic principles. En C. Bratt Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 234-250). Oxford: Blackwell.
- Lambert, W. (2003). A social psychology of bilingualism. En C. Bratt Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 243-249). Londres: Blackwell.
- Lemke, J. L. (2002). Multimedia genres for scientific education and science literacy. En M. J. Schleppegrell & C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages* (pp. 21-44). Mahwah: Erlbaum.
- Lorenzo, F. (2007). An analytical framework of language integration in L2-content based courses. *Language and Education*, 22, 502-15.
- Lorenzo, F. (2008). Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning. *Language Learning Journal*, 36, 21-33.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics* [en línea]. Disponible en: <http://apllj.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/amp041>
- Macken-Horarik, M. (2002). "Something to shoot for": A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. En A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspective* (pp. 64-79). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Mullis, I. V., Kennedy, A., Martin, M. & Sainsbury, M. (2006). *Estudio internacional en progreso y comprensión lectora PIRLS*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Prahu, N. S. (1990). There is no best method, why? *Tesol Quarterly*, 24(2), 161-176.

- Preston, D. R. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Saukkonen, P. (2003). How to define and describe genres and styles. *Folia Linguistica*, 37(3), 399-414.
- Scheleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Londres. Mawhaw. Lawrence Erlbaum.
- Stubbs, M. (2000). Society, education and language: The last 2,000 (and the next 20) years of language teaching. En H. Trappes-Lomax (Ed.), *Change and continuity in applied linguistics* (pp. 15-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Swales, J. A & Lindemann, S. (2001). Teaching the literature review to international graduate students. En A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 114-137). Mawhaw: Lawrence Erlbaum.
- Thomson, C. & Hari, M. (2006). Implementing the genre approach in a South African school. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 56-72). Londres: Continuum.
- Van de Craen P., Ceuleers, E., Lochtman, K., Allain, L. & Mondt, K. (2007). An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels. En C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives in CLIL classroom discourse* (pp. 48-64). Frankfurt: Lang.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Els, T. (2001). The European Union, its institutions and its languages: Some language political observations. *Current Issues in Language Planning*, 2(4), 311-60.
- Van Patten, B. (2003). *From input to output. A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- Veel, R. (2006). The write it right project -linguistic modeling of secondary school and the workplace. En R. Whittaker, M. O'Donnell & A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 66-93). Londres: Continuum.
- Veiz, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vollmer, H. J. (2006). *Language across the curriculum*. Language Policy Division, Council of Europe [en línea]. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LangCom_VollmerEd_EN.doc
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York: McGraw-Hill.